

Julia Zeller

Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten
am Beispiel eines 9-jährigen Jungen mit Down-Syndrom

2014

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
03.02.2014**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten
am Beispiel eines 9-jährigen Jungen mit Down-Syndrom**

**REFERENTIN: Prof'in Dr. phil. habil. Füssenich
KOREFERENTIN: AkadOR'in Krämer**

Name: Zeller, Julia

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
I Theoretischer Hintergrund zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten eines Kindes mit Down-Syndrom	5
1 Das Down-Syndrom	5
1.1 Historisches.....	5
1.2 Ursache und Häufigkeit des Down-Syndroms.....	6
1.3 Syndromspezifische Merkmale	8
2 Schriftspracherwerb aus Sicht der Lernenden	14
2.1 Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung	14
2.2 Wahrnehmung von Schrift	16
2.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift	17
2.4 Kenntnis von Begriffen	22
2.5 Kenntnis von Konventionen und Konzepten	24
3 Schriftspracherwerb aus Sicht des Lehrens.....	25
3.1 Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung	25
3.2 Rolle der Schrift.....	27
3.3 Lesebegriff aus Sicht des Lehrens	30
3.4 Schreibbegriff aus Sicht des Lehrens	36
4 Diagnostik schriftsprachlicher Fähigkeiten	39
4.1 Beobachten als didaktische Aufgabe	39
4.2 Wahrnehmung von Schrift	41
4.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift	44
4.4 Kenntnis von Begriffen	48
4.5 Kenntnis von Konventionen und Konzepten	51
5 Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten	53
5.1 Wahrnehmung von Schrift	54
5.2 Einsicht in den Aufbau von Schrift	58
5.3 Kenntnis von Begriffen	67
5.4 Kenntnis von Konventionen und Konzepten	70

II	Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten am Beispiel eines 9-jährigen Jungen mit Down-Syndrom.....	74
6	Beispielkind David.....	74
6.1	Biografische Daten	74
6.2	Blick auf den Lerner im Herbst 2012 und im Herbst 2013	75
6.3	Blick auf die Institution Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung	79
7	Diagnostisches Vorgehen	84
7.1	Wahrnehmung von Schrift	85
7.2	Einsicht in den Aufbau von Schrift	86
7.3	Kenntnis von Begriffen	87
7.4	Kenntnis von Konventionen und Konzepten	88
8	Förderung.....	90
8.1	Darstellung, Begründung des Vorgehens und Weiterentwicklung.....	90
8.2	Kooperation mit der Institution	100
8.3	Reflexion des eigenen Vorgehens.....	101
8.4	Reflexion der Förderung und Ausblick	102
9	Fazit.....	106
10	Literaturverzeichnis	110
11	Anhang.....	122

Einleitung

„KABA schreibt man so: K-A-K-A-O“ (BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005², S.17)

Schriftkundige Menschen entwickeln aufgrund ihrer Schriftsozialisation eine bestimmte Vorstellung von Lesen und Schreiben, die sie als selbstverständlich ansehen. Kinder, die gerade die Schriftsprache erwerben, bilden sich ihre eigenen kindlichen Theorien, die auf ihren Erfahrungen mit Schrift basieren und nach ihrem Wissensstand durchaus sinnvoll sind. Daher ist es wichtig, bei der Vermittlung von Lesen und Schreiben nicht von seinem eigenen schriftgeprägten Hintergrund her zu denken, sondern die Sicht der Lerner¹ einzunehmen, um sie bestmöglich unterstützen zu können. Das Zitat eines Kindes zeigt, dass eine Graphemabfolge für Lerner zu Beginn des Schriftspracherwerbs für einen bestimmten Begriff steht, aber noch nicht die Lautfolge abbildet. Konzepte von Schrift müssen durch eigene Erfahrungen erst allmählich entwickelt und entdeckt werden.

Die vorliegende Arbeit versucht demzufolge die Sicht der Kinder, und besonders der Kinder mit Down-Syndrom², einzunehmen und ausgehend von dieser Sichtweise den frühen Schriftspracherwerb zu beleuchten. Besondere Beachtung kommt der Förderung zu. Schwerpunkt der Arbeit ist die Frage: *Wie kann ein Kind mit Down-Syndrom zu Beginn des Schriftspracherwerbs gewinnbringende Förderung erfahren?* Dabei sollen theoretische Aspekte und praktische Erkenntnisse unterstützend eingesetzt werden. Die Fragestellung ergab sich durch hochschulinterne Lehrangebote des Förderschwerpunktes Sprache und Kommunikation sowie durch ein Praktikum an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung³. Die besuchten Seminare im Bereich Sprache bezüglich des Lesen- und Schreibenlernens und besonders zur Förderung dieser Bereiche erweckten mein Interesse, die gehörten Inhalte praktisch umzusetzen. Da ich bereits während des Blockpraktikums mit einem Jungen mit Down-Syndrom gearbeitet hatte, bot es sich an, meine beiden studierten Förderschwerpunkte zu verbinden. Um die Förderung zu konkretisieren, arbeitete ich mit einem Jungen, David, ungefähr über einen Zeitraum von vier Monaten.

David war zu Beginn unserer Arbeit neun Jahre und ein Monat alt. Er besucht zurzeit das dritte Schulbesuchsjahr in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung in Rheinland-Pfalz. Daher kam er mit Schrift bereits im schulischen Kontext in Berührung. Interessant war für mich herauszufinden, welche Funktion er geschriebener Sprache beimisst und

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit schließt die Verwendung des männlichen Geschlechts immer auch die weibliche Form mit ein.

² In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Down-Syndrom verwendet, da er zum jetzigen Zeitpunkt der international anerkannte Begriff für dieses genetische Syndrom ist. Dennoch muss man sich bewusst sein, dass der verwendete Begriff für manche Betroffene eine diskriminierende Konnotation hat (vgl.1.1).

³ Dies ist die Bezeichnung für Schulen in Rheinland-Pfalz, die Kinder mit geistiger Behinderung unterrichten (vgl.3.1).

welche Theorien er über den Aufbau der Schrift sowie Begriffe, Konzepte und Konventionen der Schriftsprache entwickelt hat und wie man seine Annahmen gezielt erweitern kann.

Die Arbeit richtet sich sowohl an Lehrkräfte und Studierende aus dem sonderpädagogischen Bereich als auch aus den Regelschulen sowie an Eltern und Interessierte. Sie soll veranschaulichen, dass der Schriftspracherwerb zwar ein hoch komplexer Prozess ist, der dennoch von Kindern mit Down-Syndrom bewältigt werden kann. Darüber hinaus werden Wege aufgezeigt, wie die Förderung konkret aussehen kann.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei größere Bereiche. In *Teil I* wird der theoretische Hintergrund zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten, speziell bei Lernern mit Down-Syndrom, beschrieben. *Teil II* konkretisiert die Arbeit durch ein praktisches Beispiel. Im ersten Teil wurde besonders versucht historisch-systematisch vorzugehen, da bestimmte Sichtweisen immer in ihrer historischen Entstehung zu sehen sind und mit dem Wissen der Zeit begründet werden können. Aus den historischen Erkenntnissen können dann wieder neue Impulse für die gegenwärtige Forschung gewonnen werden.

So beschäftigt sich das erste Kapitel zunächst mit dem Down-Syndrom und seiner Geschichte (1.1). Es wird beleuchtet, seit wann das Syndrom zum ersten Mal in der Literatur aufgetreten ist und welchen namentlichen Wandel das Down-Syndrom durchlaufen hat. Weiter wird kurz auf die Ursache und Häufigkeit des Syndroms (1.2) eingegangen, wobei ebenfalls ein knapper historischer Abriss gegeben wird. Das dritte Unterkapitel stellt syndromspezifische Merkmale (1.3) dar. Hierbei wird auf das typische äußerliche Erscheinungsbild eingegangen, wobei bereits an dieser Stelle betont werden sollte, dass jeder Mensch individuell ist und diese Ähnlichkeiten nur zu diagnostischen Zwecken bezüglich des Down-Syndroms Beachtung finden. Des Weiteren werden sprachliche Kompetenzen der Kinder mit Down-Syndrom im Allgemeinen dargestellt. Dabei sind die Schwerpunkte die pragmatisch-kommunikativen, die semantischen, die phonetisch-phonologischen und die syntaktisch-morphologischen Kompetenzen. Neben den sprachlichen Fähigkeiten spielt die sozial-emotionale Entwicklung, das Lernverhalten und die Wahrnehmung eine Rolle. Dieses Unterkapitel soll, natürlich vor dem Bewusstsein der Individualität, besonders häufig beobachtete Stärken und Schwächen sowie Verhaltensweisen von Lernern mit Down-Syndrom beleuchten und damit Punkte herausarbeiten, die bei der Förderung außerordentlicher Beachtung bedürfen.

Im zweiten Kapitel wird dann, wie oben bereits angedeutet, der Schriftspracherwerb aus Sicht der Lernenden dargestellt. Zunächst wird, entgegen der klassischen Einteilung nach Teilleistungen, der Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung (2.1) ausgelegt. Da sich die Arbeit besonders auf die Entwicklung im frühen Schriftspracherwerb bezieht, werden die wichtigsten Komponenten aus Sicht der Schüler beschrieben. Diese sind die Wahrnehmung von Schrift (2.2) und damit verbunden metasprachliche Fähigkeiten sowie das Verständnis über die Funktion von Schrift. Überdies kommt dem Bereich Einsicht in den Aufbau

von Schrift (2.3) eine bedeutende Rolle zu, da er elementare Einsichten wie die Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache sowie die Phonem-Graphem-Korrespondenz einschließt. Weitere wichtige Bausteine der Phase des frühen Lesen- und Schreibenlernens ist die Kenntnis von Begriffen (2.4) als auch die Kenntnis von Konventionen und Konzepten (2.5).

Das dritte Kapitel beschreibt den Schriftspracherwerb aus Sicht des Lehrens, um die Passung zwischen Lehr- und Lernprozessen genau in den Blick nehmen zu können. Daher wird die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung (3.1) kurz skizziert und ihre fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Auffassung bezüglich des Schriftspracherwerbs zusammengetragen. Anschließend wird ganz allgemein die Rolle der Schrift (3.2) in der Geistigbehindertenpädagogik dargestellt und durch den Lesebegriff (3.3) und Schreibbegriff (3.4) aus Sicht dieser Pädagogik konkretisiert.

Das vierte Kapitel stellt geeignete Verfahren zum diagnostischen Handeln vor, die den Lernbedürfnissen der Kinder angepasst sein sollten. Daher folgt die Vorstellung von Verfahren, die eher förderdiagnostisch vorgehen und keiner klassischen Testsituation entsprechen. Im ersten Unterkapitel wird die Vorgehensweise, Beobachten als didaktische Aufgabe (4.1), näher erläutert. Im Folgenden schließen sich dann diagnostische Verfahren zu den Bereichen des frühen Schriftspracherwerbs, wie sie in Kapitel zwei bereits angeführt wurden, an. Dabei werden jeweils mehrere Verfahren vorgestellt und eines, welches in der eigenen Diagnostik Verwendung fand, begründend herausgearbeitet.

In Kapitel fünf schließt sich die Darstellung von Fördermöglichkeiten an, die sich wiederum auf die Bereiche bezieht. Diese Fördermöglichkeiten sollen alle zuvor beschriebenen theoretischen Gedanken integrieren und aus Sicht der Kinder unterstützende Maßnahmen zum Erwerb der geschriebenen Sprache darstellen. Dabei werden in jedem Unterkapitel mehrere Fördermöglichkeiten veranschaulicht, wovon einige in der eigenen Förderung Anwendung fanden. Der zweite Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der durchgeführten Förderung und stellt den praktischen Anteil dar, welcher den theoretischen Hintergrund als Basis nutzt. In Kapitel sechs wird das Förderkind David vorgestellt, indem zunächst auf seine Biografie (6.1) und die bereits besuchten Institutionen eingegangen wird. Überdies richtet sich der Blick auf David im Herbst 2012 und im Herbst 2013 (6.2). Hierbei stehen besonders seine sprachlichen Kompetenzen im Vordergrund. Außerdem findet seine sozial-emotionale Entwicklung sowie sein Lernverhalten und seine Wahrnehmung Beachtung. Weiter wird die Schule Davids mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung (6.3) bezüglich der Bereiche des frühen Schriftspracherwerbs in Augenschein genommen.

Das siebte Kapitel beschäftigt sich mit der durchgeführten Diagnostik und den Ergebnissen, welche die bekannten Komponenten betreffen.

Kapitel acht baut auf der durchgeführten Diagnostik auf und stellt die Förderung dar, begründet die Vorgehensweise auf Basis des 5. Kapitels und nennt kleinere Weiterentwicklungen Davids (8.1). Dabei dienen die vertrauten Bereiche ebenfalls der gegliederten Darstellung. Außerdem wird die Kooperation mit der Institution (8.2), insbesondere mit dem Klassenteam beleuchtet. Es schließt sich die Reflexion des eigenen Vorgehens (8.3) sowie der Förderung (8.4) an, dabei werden ausblickend einige weitere Fördermaßnahmen angedacht.

Die Arbeit schließt mit Kapitel neun mit einem zusammenfassenden Fazit ab und versucht, die elementaren Erkenntnisse und Ergebnisse nochmals darzustellen.

I Theoretischer Hintergrund zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten eines Kindes mit Down-Syndrom

1 Das Down-Syndrom

Das Down-Syndrom ist eines der am häufigsten vorkommenden genetischen Syndrome auf der Welt. Fast jeder kennt Menschen mit Down-Syndrom oder wird über Film und Fernsehen mit diesem Syndrom konfrontiert. Auch David ist von dem Down-Syndrom betroffen. Um Davids Lerngeschichte, besonders seine sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen, besser nachvollziehen zu können, wird das Down-Syndrom näher vorgestellt. Zunächst soll durch die historische Entdeckung des Down-Syndroms und der begriffliche Wandel die Sicht der Geistigbehindertenpädagogik auf das Syndrom dargestellt werden. Weiter wird die Ursache und Häufigkeit skizziert, um gerade betroffene Eltern besser zu verstehen und gegebenenfalls beraten zu können. Im Anschluss werden syndromspezifische Merkmale zur Berücksichtigung bei der Förderung aufgezeigt. Diese Charakteristika sollen beispielsweise Aufschluss über bestimmtes Verhalten als auch die sprachliche Kompetenz geben.

1.1 Historisches

Historisch gesehen ist das Down-Syndrom keine neuere genetisch bedingte Veränderung. Man kann davon ausgehen, dass es schon immer und in allen Kulturen Menschen mit Down-Syndrom gegeben hat. Es wurden Zeichnungen gefunden, die kleinwüchsige Menschen mit charakteristischen Merkmalen des Syndroms zeigen. Diese Zeichnungen kann man bis ins erste Jahrhundert vor Christus zurückdatieren. Zu dieser Zeit wurden, den Darstellungen nach, die Menschen mit dem Sinn für das Kindliche als besondere Wesen verehrt. Madonnenbilder des Malers Andrea Mantegna aus dem 15. Jahrhundert zeigen Kinder mit typischen äußeren Merkmalen des Down-Syndroms als Jesuskind (vgl. HOGENBOOM 2003, S. 31f.).

Das Wissen über Menschen mit Entwicklungsproblemen war bis ins 19. Jahrhundert sehr begrenzt. Erst die Differenzierung zwischen so genannten „Idioten“, Menschen mit geistiger Behinderung und den zur damaligen Zeit bezeichneten „Irren“, Menschen die an einer Geisteskrankheit litten, ermöglichte es verschiedene Ursachen geistiger Behinderung voneinander abzugrenzen (vgl. WEISKE 2009, S. 34). Erste Beschreibungen eines Kindes mit Down-Syndrom fand man in den Aufzeichnungen von Jean Esquirol aus dem Jahre 1838. Kurze Zeit später im Jahre 1846, schrieb Eduard Séguin ebenfalls über einen Menschen mit charakteristischem Aussehen. 1866 beschrieb Duncan ein Mädchen „mit einem kleinen runden Kopf, chinesisches aussehenden Augen und einer großen herausstehenden Zunge, das nur wenige Worte beherrschte“ (PUESCHEL 1995c, S. 35).

Ungefähr zur gleichen Zeit leitete der Arzt John Langdon Haydon Down die große Einrichtung „Earlswood Asylum“ für Menschen mit geistiger Behinderung. Er strebte an, Lerngruppen nach

individuellem Entwicklungsstand und Fähigkeiten zu bilden, um optimale Förderbedingungen schaffen zu können. Dadurch entdeckte er eine Gruppe, die sich sowohl äußerlich, in ihrem Sozial- und Lernverhalten, als auch in ihrer kognitiven Entwicklung glich. Er schlussfolgerte, dass es sich um dieselbe geistige Behinderung handeln musste. Bereits 1862 veröffentlichte DOWN eine Untersuchung zur Mundbeschaffenheit und „Idiotie“: „On the condition of the mouth in idiocy“. In dieser Arbeit betonte er, dass es ihm um die verbesserte Lebensqualität und Förderung seiner geistig behinderten „Patienten“ ginge. Neben der Hirnschädigung identifizierte er viele körperliche Merkmale, die für eine genaue Diagnose geeignet wären. So veröffentlichte er 1866 in seiner Publikation „Observations on an ethnic classification of idiots“ das Down-Syndrom als abgrenzbares Krankheitsbild. Ziel dieser Arbeit war es, verschiedene „Schwachsinnformen“ voneinander abzugrenzen. Dabei distanzierte er sich aber von einem diskriminierenden Klassifikationssystem. Seine Arbeit sollte vielmehr ein praktisches Werkzeug zur Verbesserung der Lebenssituation der Betroffenen sein (vgl. WEISKE 2008, S. 34f.). Aufgrund der charakteristischen Epikanthusfalte, einer sichelförmigen Hautfalte am inneren Augenwinkel, die auch bei Menschen des asiatischen Raumes typisch sind, klassifizierte er Menschen mit Down-Syndrom als dem mongolischen Typus zugehörig. Daher stammt auch der Begriff des „Mongoloismus“, der heute nicht mehr verwendet wird. Die Ablehnung gründet sich auf die angenommene vermeintlich historische Entstehung der Behinderung, die falsch und diskriminierend ist. Denn die charakteristischen Merkmale des Down-Syndroms sind in allen Ländern gleich und pathologisch bedingt. Langdon Down war immer danach bestrebt, die bestmöglichen Übungen und Fördermöglichkeiten für die betroffenen Kinder herauszufinden und er war der Meinung, dass sie durch viel Übung über die bisher bekannten Grenzen hinauswachsen könnten. Diese Intention und der Verdienst Landon Downs veranlassten dazu, den diskriminierenden Begriff des „Mongoloismus“ durch die Bezeichnung „Down-Syndrom“ abzulösen. Viele Betroffene fühlen sich durch den heutigen international anerkannten Begriff dennoch abgewertet, da das Wort „down“ (=hinunter) eher negative und abwertende Assoziationen weckt. Daher ist darüber nachzudenken, „Trisomie 21“ als einen eher neutraleren Begriff einzuführen. Dies wird sich allerdings zur jetzigen Zeit kaum durchsetzen, da gerade erst der begriffliche Wandel vom „Mongoloismus“ zum „Down-Syndrom“ abgeschlossen wurde (vgl. WILKEN 2009², S. 7f.).

1.2 Ursache und Häufigkeit des Down-Syndroms

Seit John Langdon Down das Down-Syndrom beschrieben hatte, versuchte man mögliche Ursachen zu finden. Down selbst vermutete irrtümlicherweise, dass das Syndrom durch eine Tuberkulose der Eltern entsteht (vgl. DOWN 1866, S. 260, zitiert nach ADAM H./ADAM G./MÖCKEL 1997, S. 284). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts glaubte man die Erklärung für die Behin-

derung läge in bestimmten Umwelteinflüssen in den ersten zwei Monaten der Schwangerschaft, da die körperliche Fehlentwicklung in der frühen pränatalen Phase erfolgt. WAARDENBURG fand 1932 heraus, dass während dem Prozess der Keimzellbildung bestimmte Chromosomen sich nicht trennen und daher die Ursache in einer Veränderung der Chromosomen liegen müsse. Diese Hypothese konnte allerdings erst 27 Jahre später durch erneuerte Labormethoden von dem französischen Kinderarzt und Genetiker Jérôme Lejeune bestätigt werden. Er bewies, dass das Chromosom Nummer 21 in jeder Zelle dreimal vorliegt, daher die Bezeichnung „Trisomie 21“ (vgl. NEITZEL 2007, S. 17).

Normalerweise liegt jedes Chromosom als Paar, also zweimal, vor. Bei Menschen mit Down-Syndrom bewirkt das dritte Chromosom 21 erhebliche abweichende Entwicklungsverläufe, obwohl dieses Chromosom zu den kleinsten der Chromosomen gehört. Es trägt nur 1,5% der menschlichen Erbinformation. Beim Down-Syndrom können mehrere chromosomale Störungen Verursacher sein. In den meisten Fällen, ungefähr bei 95%, liegt eine Freie Trisomie 21 oder auch Non-Disjunktion genannt vor. Die Chromatiden des 21. Chromosoms weichen nicht auseinander und befinden sich zusammen in einer der beiden Tochterzellen. In 3-4% der Fälle kommt es zu einer Translokationstrisomie 21. Hier liegen zwar nur 46 Chromosomen vor, aber eines der Chromosomen 21 wird auf das Chromosom 14 transloziert, also angehängt. Eine weitere noch seltenere Form (1-2%) ist die Mosaikstruktur. Es liegt bei zwei oder mehreren verschiedenen Zellstämmen eine veränderte Chromosomenanzahl vor (vgl. HOGENBOOM 2003, S. 33f. und NEITZEL 2007, S. 17ff.).

Die genetische Ursache des Down-Syndroms wurde nun geklärt, aber die Faktoren, die diese Genveränderung auslösen, konnten bis heute noch nicht erforscht werden. In der Mitte des 20. Jahrhunderts versuchte man, mögliche Erklärungen zu finden. Wissenschaftler vermuteten, dass „Bestrahlungen, Gebrauch bestimmter Drogen, Hormon- oder Immunstörungen, Spermien abtötende Mittel (zum Beispiel Verhütungsmittel) und bestimmte Virusinfektionen“ (PUESCHEL 1995b, S. 46) das Down-Syndrom auslösen könnten. Dies konnte allerdings bis heute noch nicht bestätigt werden. Ein sicherer, aber nicht alles erklärender ätiologischer Faktor ist das Alter der Mutter. Es konnte eine Verbindung zwischen erhöhtem Gebäralter der Mutter und dem Down-Syndrom hergestellt werden. Bei einem Alter der Mutter von 20 bis 30 Jahren wird in 1:1500 Fällen ein Kind mit Down-Syndrom geboren, bei 30-35-jährigen Müttern beträgt die Wahrscheinlichkeit schon 1:800, bei 35-40-Jährigen 1:280 und bei Müttern über 40 Jahren 1:150. Daher raten die Ärzte Müttern ab 35 häufig zu pränatalen Diagnostiken. Aus thematischen Gründen kann an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden. (vgl. WILKEN 2010¹¹, S. 15f.).

Jährlich werden weltweit 200 000 Kinder mit Down-Syndrom geboren (vgl. NEITZEL 2007, S. 17). DOWN gab an, in seiner Einrichtung einen Anteil von 10% von Menschen mit Down-Syndrom zu unterrichten. In den 1960er bis 1980er Jahren zählte man etwa doppelt so viele Kinder

mit Down-Syndrom an den Sonderschulen. Neueren Untersuchungen von 2000 in Niedersachsen zu Folge sinkt der prozentuale Anteil wieder auf 11,2%. Trotz verbesserter medizinischer Versorgung und steigender Lebenserwartung (ca. 60-70 Jahre), sind weniger Kinder in den Schulen zu finden. Grund dafür könnte die pränatale Diagnostik sein, bei der sich viele Familien nach einem pathologischen Befund für einen Schwangerschaftsabbruch entscheiden (vgl. WILKEN 2009², S.12f.).

Interessanterweise wachsen die meisten Kinder mit Down-Syndrom in Familien mit zwei und mehr Kindern auf, selten sind sie Einzelkinder (vgl. WILKEN 2001, S. 8f.). Außerdem konnte man geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen. Von den erhobenen Kindern mit Down-Syndrom aus der niedersächsischen Studie von 2000 waren 54% Jungen und 46% Mädchen. Diese Unterschiede konnten durch weitere Studien bestätigt werden (vgl. WILKEN 2009², S. 14).

1.3 Syndromspezifische Merkmale

Im Folgenden werden syndromspezifische Merkmale dargestellt. Die herausgearbeiteten Fakten sollen Aufschluss über bestimmte Entwicklungsschritte geben und die Voraussetzungen einer Förderung beleuchten, um diese erfolgreich gestalten zu können. Natürlich ist zu beachten, dass sich jedes Kind individuell entwickelt und die genannten Bereiche nur einen Bruchteil der Entwicklung darstellen, welche weitere Impulse und Denkanstöße für die Förderung geben können.

Erscheinungsbild

„Wenn man sie nebeneinanderstellt, ist das so deutlich, daß [!] man schwerlich zu glauben vermag, die Verglichenen seien nicht Kinder derselben Eltern.“ (DOWN 1866, S. 260, zitiert nach ADAM H./ADAM G./MÖCKEL 1997, S. 284). Die historisch weit zurückliegende Aussage über das äußere Erscheinungsbild von Kindern mit Down-Syndrom wird auch heute leider noch teilweise vertreten. Dabei wird die körperliche Ähnlichkeit von Menschen mit Down Syndrom stark in den Mittelpunkt gerückt, mit der Gefahr, dass die Individualität der Menschen verloren geht.

Das Aussehen eines Jeden ist durch seine Gene bestimmt, das heißt jeder trägt Merkmale der Mutter und des Vaters. Kinder mit Down Syndrom haben durch das dritte Chromosom 21 noch zusätzliche Gene, die bestimmte Merkmale tragen. Dennoch weisen auch diese Kinder Ähnlichkeiten mit ihren Eltern und Geschwistern auf. Zunächst ist das Kind mit Down-Syndrom, als Kind einer bestimmten Familie zu sehen. Nur weil diese Kinder ähnliche körperliche Merkmale aufweisen, sehen sie nicht alle gleich aus. Außerdem ist ein Kind mit Trisomie 21 nicht Träger aller Charakteristika. Insgesamt kann man 120 charakteristische Merkmale aufführen. Die Intention der Beschreibung körperlicher Merkmale liegt vor allem im diagnostischen Be-

reich (vgl. PUESCHEL 1995a, S. 59). Bereits pränatal können pathologische Zeichen wie vermindertes Wachstum, ein ausgeprägtes Nackenödem sowie ein besonders runder Kopf über eine Ultraschalluntersuchung festgestellt werden. Außerdem sind Herzfehler ebenfalls pränatal diagnostizierbar. Mediziner sprechen von einer „Blickdiagnose“ bei der sie bestimmte Merkmale erfassen (vgl. GILLESSEN-KAESBACH 2007, S. 11). Bei vielen Kindern mit Down-Syndrom ist das Wachstum im Vergleich zu Gleichaltrigen vermindert. Das Gesicht wirkt breit, rund und der Hinterkopf ist abgeflacht. Häufig fehlt der Mundschluss und die breite Zunge ist herausgestreckt. Die Nase und die Ohren sind recht klein, die Lidachse zeigt von innen nach außen an. Die Hände von Menschen mit Down-Syndrom sind häufig breit und die Finger sind verkürzt. Ein weiteres Merkmal ist die Vierfingerfurche. Meist liegen eine Muskelhypotonie sowie eine Hyperflexibilität der Gelenke aufgrund von Bindegewebsschwäche vor (vgl. GILLESSEN-KAESBACH 2007, S. 11 und HOGENBOOM 2003, S. 38).

Sprachliche Kompetenzen

Die kindliche Sprachaneignung ist ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung aller Kinder. Für Kinder mit Down-Syndrom ist der Spracherwerb eine deutliche Anstrengung und kann als brisantes Problem bezeichnet werden. Beim Down-Syndrom muss die sprachliche Entwicklung und die kognitive Reife dissoziiert werden. Die kognitiven Fähigkeiten übersteigen häufig bei Weitem die sprachliche Kompetenz. Allerdings lässt sich dies nicht pauschalisieren, da der Erwerb der Sprache bei jedem Kind individuell verläuft (vgl. WILKEN 2010¹¹, S. 55).

Im Allgemeinen ist die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom analog zu jüngeren Kindern, die keine Auffälligkeiten zeigen. Das endgültig erreichte Sprachniveau übersteigt in der Regel nicht die Kompetenzen eines sechs- bis siebenjährigen unauffälligen Kindes (vgl. SCHANER-WOLLES 2000, S. 675).

DOWN schrieb folgendes über die Sprache:

„Sie sind gewöhnlich fähig zu sprechen; die Sprache ist heiser und undeutlich, kann aber durch einen guten Übungsplan für Zungengymnastik weitgehend verbessert werden.“ (DOWN 1866, S. 260, zitiert nach ADAM H./ADAM G./MÖCKEL 1997, S. 284).

Nachstehend wird die Sprachentwicklung anhand der linguistischen Bereiche dargestellt. Diese erwirbt ein Kind keineswegs isoliert voneinander, hier soll die Einteilung zur detaillierten Darstellung der Kompetenzen und Defizite dienen.

Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen

Pragmatische und kommunikative Fähigkeiten sind bei Kindern mit Down-Syndrom vergleichsweise gut ausgebildet. Kinder, die von Down-Syndrom betroffen sind, erwerben soziokulturelle Konventionen wie Begrüßungs- und Abschiedsfloskeln, Bitten und Danken sowie eine angemessene Anrede. Zunächst drücken sie ihre Anliegen durch präverbale Kommunikation aus, die schließlich in Einwortsätze und später in Mehrwortsätze übergeht (vgl. OSTAD 2007, S. 18).

„So-tun-als-ob“-Spiele oder Rollenspiele lassen sich nur selten beobachten, da es beim Aus-handeln der Rollen häufig zu Missverständnissen und Kommunikationseinbrüchen kommt. Hier benötigen die Kinder Hilfen von anderen Kindern oder Erwachsenen (vgl. WILKEN 2009², S. 66).

Semantische Kompetenzen

Die lexikalisch-semantische Ebene ist eher wenig beeinträchtigt. Dennoch ist der Wortschatz stark eingeschränkt. Ungefähr nach dem zweiten Lebensjahr haben Kinder mit Down-Syndrom zehn Wörter erworben. Im Laufe des zweiten und dritten Lebensjahres erhöht sich der Wortschatz auf ca. 30 Wörter (vgl. OSTAD 2007, S. 17). Nomen werden je nach Erfahrungshorizont und individueller Bedeutung problemlos erworben, im Gegensatz zu verbalen Elementen, Adjektiven und Funktionswörtern. Das Sprachverständnis ist bei Kindern mit Down-Syndrom verhältnismäßig gut ausgebildet. Es besteht eine Diskrepanz zwischen rezeptivem und expressivem Wortschatz, zu Gunsten des Ersteren (vgl. WILKEN 1992, S. 84).

Phonetisch-phonologische Kompetenzen

In der frühen präverbalen Kommunikation zeigen Kleinkinder mit Down-Syndrom über das erste halbe Lebensjahr hinaus typische Saug- und Schluckmuster sowie hypotoniebedingte vereinfachte Zungenbewegungen. Daher lallen diese Kinder weniger und die Lallsequenzen sind invariabel und verlängert (vgl. WILKEN 2010¹¹, S. 61). Allerdings treten die gleichen phonologischen Prozesse und Vereinfachungen auf, wie sie bei normal entwickelten Kindern zu beobachten sind. Häufig liegen artikulatorische und koartikulatorische Schwierigkeiten vor, besonders bei schwierigen Phonemen. Vorwiegend zeigen sich Probleme mit dental-alveolaren Lauten. Die Positionen der velaren ([k], [g], [x]) und glottalen ([h]) Laute werden präferiert (vgl. WILKEN 2010¹¹, S. 128). Außerdem klingt die Stimme oft heiser und nasal und den Kindern fällt es schwer, eine angenehme Sprechlautstärke sowie ein angemessenes Tempo zu finden. Daher ist die Sprache für den Kommunikationspartner schwer verständlich. Dies lässt sich durch die gestörte Interaktion zwischen phonologischem Wissen, auditiver Verarbeitung und sprechmotorischer Kontrolle begründen (vgl. OSTAD 2007, S. 14ff.). Man hat festgestellt, dass Kinder mit Down-Syndrom in der Lage sind, Wörter, die ihnen unmittelbar vorgesprochen wurden, fast fehlerfrei wiederzugeben. Benutzten die Kinder in ihrem alltäglichen Wortschatz diese Wörter, wurden sie defizitär ausgesprochen. Begründen lässt sich dieses Phänomen nicht allein durch mundmotorische Probleme. Das Fühlen, Wiederholen und Merken von Lautverbindungen, die auditiv-kinästhetische Erinnerung ist beeinträchtigt und somit auch die korrekte Lautproduktion. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Ebene der Phonetik und Phonologie eine erhebliche Hürde für Menschen mit Down-Syndrom in ihrer sprachlichen Entwicklung darstellt. Die verwaschene Aussprache kann daneben noch durch Stottern begleitet werden, welches meist bei gut sprechenden Kindern im Alter von neun oder zehn Jahren auftritt (vgl. WILKEN 2009², S. 88).

Syntaktisch-morphologische Kompetenzen

Bei der morphosyntaktischen Entwicklung lassen sich Verzögerungen und weniger komplexe Aussagen beobachten. Oft werden nur wichtige Inhaltswörter verwendet, die zu einer telegramartigen Ausdrucksweise führen (vgl. HORSTMEISTER 1995, S. 169). Kinder begnügen sich mit Kurzfassungen, obwohl sie in der Lage wären, einen korrekten grammatischen Satz zu bilden. Ein Mädchen sagt: „Auto da Garage“. Auf Nachfrage antwortet sie dann in ärgerlichem Ton, als wäre die Frage eine Zumutung: „Das Auto soll da in die Garage!“ (WILKEN 2010¹¹, S. 129). Es fallen schon früh Probleme in der Morphologie und besonders in der Flexionsmorphologie auf, die mit zunehmendem Alter persistent sind. Die Flexionsmarkierungen werden stark verzögert erworben, fehlen völlig und werden oft übergeneralisiert. Allerdings bereiten verbale Satzstrukturen keine größeren Probleme. Die Verbzweitstellung tritt mit Infinitiv- oder Stammformen auf, aufgrund der lückenhaften Verbflexionsmorphologie (vgl. SCHANER-WOLLES 2000, S. 678). So entstehen Sätze wie: „Die Mutter schenken Tochter Puppe.“ oder „Mama gehen nicht weg.“ (SCHANER-WOLLES 2000, S. 678). Der Erwerb der Syntax verläuft parallel zu jüngeren unauffälligen Kindern, dennoch werden komplexe Äußerungen wie Nebensätze kaum benutzt. Solche Sätze sind für Kinder mit Down-Syndrom schwer verständlich, da sie die Zusammenhänge der einzelnen Phrasen nicht wahrnehmen (vgl. RONDAL 2005, S. 30). Darüber hinaus ist die Verwendung von Artikeln, Präpositionen, Auxiliaren sowie Kopulae fehlerhaft.

Beim Down-Syndrom lassen sich Diskrepanzen zwischen den Fähigkeiten in den einzelnen linguistischen Ebenen beobachten. Die Stärke in der Sprachentwicklung liegt im lexikalisch-semantischen Bereich und in der Pragmatik. Wogegen die phonetisch-phonologische Entwicklung und die morphologisch-syntaktische Ebene individuell beeinträchtigt sind. An dieser Stelle sollte nochmals betont werden, dass die hier skizzierten sprachlichen Kompetenzen auf bestimmten empirischen Erkenntnissen beruhen und nicht für jedes Kind mit Down-Syndrom Gültigkeit haben.

Sozial-emotionale Kompetenzen

DOWN (1866, S. 260, zitiert nach ADAM H./ADAMG./MÖCKEL 1997, S. 284) schreibt über Kinder mit Down-Syndrom „Sie verfügen über eine beträchtliche Nachahmungsfähigkeit, die sogar bis zur Schauspielerei geht. Sie sind humorvoll; ein lebhafter Sinn für das Lächerliche belebt oft ihre Mimik.“ Das kann auch heute in den meisten Fällen bestätigt werden. Menschen mit Down-Syndrom wirken sehr freundlich und empathiefähig. Sie haben ein feines Gespür für Probleme ihrer Mitmenschen und sind hilfsbereit (vgl. HOGENBOOM 2003, S. 42). Diese soziale Kompetenz bereichert die familiäre als auch die schulische Gemeinschaft. Allerdings ist darauf zu achten, diesen Kindern schon früh eine gesunde Distanz zu ihrem Gegenüber zu vermitteln. Es ist zu betonen, dass die extrovertierte Art nicht jeden Charakter eines Menschen mit Down-

Syndrom bestimmt. Man begegnet ganz unterschiedlichen Charakteren, die teilweise eher introvertiertes Verhalten zeigen. Dies kann auch durch eigene Erfahrungen bestätigt werden. Die dennoch meist freundlich vorherrschende Art kann in eine ausgesprochene Sturheit übergehen, wenn sie ihren Willen nicht durchsetzen können. In diesen Situationen laufen viele Kinder weg oder setzen sich auf den Boden und weigern sich aufzustehen. Die Sturheit geht meist über in Vermeidungsverhalten. Sobald eine Aufgabe Anforderungen stellt, die möglicherweise eine gewisse Anstrengung verlangen, werden kreative Ideen zur Vermeidung genutzt (vgl. WILKEN 2010¹¹, S. 42f.). Aus persönlicher Erfahrung kann berichtet werden, dass Kinder mit Down-Syndrom mit großem Charme versuchen, der Aufgabe zu entgehen und die erwachsene Person gekonnt „um den Finger wickeln“. Verweigerungshaltungen sind keine Seltenheit.

Lernkompetenz

Wie bereits voranstehend erwähnt, fällt es Kindern mit Down-Syndrom deutlich schwerer für anspruchsvolle Aufgaben geeignete Strategien zu finden sowie ihre Kompetenzen zu nutzen. Fehler sind häufig prozessbedingt und Indikatoren für die Weiterentwicklung der Kinder. Dies setzt einen gewinnbringenden Umgang mit Fehlern voraus, was Kindern mit Down-Syndrom nur unzureichend gelingt. Ihnen ist es nicht möglich, das bereits bestehende System mit dem Fehlersystem zu vergleichen und dadurch neue Erkenntnisse zu ziehen. In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Schüler Aufgaben erhalten sollten, die sie möglichst fehlerfrei ausführen können. Kinder mit Down-Syndrom sind wenig flexibel und häufig frustriert bei zu erwartenden Misserfolgen. Wie oben beschrieben kommt es dann zu Vermeidungs- und Verweigerungsverhalten. Deshalb ist es wichtig, Aufgaben individuell abzustimmen und differenziert vorzubereiten, sodass bei Überforderung andere Lernwege ermöglicht werden können (vgl. WILKEN 2009², S. 98).

Wie ebenfalls vorangehend angeführt, sind vor allem die Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung beeinträchtigt. Hier bereiten oft längere verbale Arbeitsanweisungen Probleme. Daher sollten die Informationen sequenzorientiert dargeboten und durch visuelle, motorische und rhythmische Hilfen ergänzt werden. Folglich kann der bestmögliche Lerngewinn erzielt werden, wenn besonders viele Sinneskanäle angesprochen werden.

Die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder mit Down-Syndrom ist relativ gering und schwankend. Bei kognitiv herausfordernden Aufgaben über einen längeren Zeitraum nimmt die Konzentration meist zunehmend ab. Häufig sind die Kinder leicht ablenkbar, daher sollten mögliche Störfaktoren ausgeschaltet werden. Außerdem ist es hilfreich, angemessene Hilfestellungen anzubieten, die von den Schülern selbstständig genutzt werden können (vgl. WILKEN 2010¹¹, S. 46). Bereits Gelerntes sollte abrufbar sein und weiter genutzt werden können. Dabei hat sich herausgestellt, dass Kinder mit Down-Syndrom effektivere Abrufstrategien mobilisieren können, wenn sie sich nicht aktiv erinnern müssen, sondern ein Wiedererkennen durch bestimmte

Strukturen, Bilder, Piktogramme oder Schrift möglich ist. Aufgrund der sprachlichen Beeinträchtigung fällt es Schülern mit Down-Syndrom häufig leichter, Informationen wiederzugeben, die keine sprachliche Erinnerung voraussetzen (vgl. WILKEN 2009², S. 97).

Wahrnehmung

Die Bedeutung eines jeden Sinneseindrucks ist die Wahrnehmung, über Sinneseindrücke werden Informationen aufgenommen und im Gehirn bewertet. Wahrnehmung ist eng mit dem Gedächtnis, dem Denken und Lernen verknüpft. In den Cortexarealen findet die Wahrnehmungsverarbeitung statt. Bei Menschen mit Down-Syndrom konnte dort eine reduzierte Neuronendichte festgestellt werden. Die fehlenden Neuronen wirken sich auf die visuelle und auditive Wahrnehmung sowie die Körperselbstwahrnehmung aus. Diese Bereiche wirken sich vor allem auf die Entwicklung und das Lernen aus. Veränderungen im Gehirn beeinträchtigen das Kurzzeitgedächtnis, da Informationen nur unzureichend gefiltert werden können und es somit zu einem Überangebot an Informationen kommt. Kinder mit Down-Syndrom können nur eingeschränkt zwischen Unwichtigem und Wichtigem unterscheiden. Die Selektion von Informationen ist erschwert. Sind bestimmte Informationen als bedeutsam interpretiert, müssen diese strukturiert werden, um sie später abrufen zu können. Die Strukturierung setzt eine gewisse sprachliche Kompetenz voraus, die bei Kindern mit Down-Syndrom meist beeinträchtigt ist. Aufgrund dieser Erkenntnisse hat es sich bewährt, vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen, worüber sie bestimmte Vorstellungen entwickeln und dadurch Sinneseindrücke zielgerichteter selektieren können. Bestimmte Informationen müssen schon vorhanden sein, dass neue Informationen hinzukommen können und an bereits Bekanntes angeknüpft werden kann (vgl. WILKEN 2010¹¹, S. 41f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schüler mit Down-Syndrom einen individuellen und differenzierten Unterricht brauchen, der auf ihre Stärken und Schwächen Rücksicht nimmt. Das heißt, es sollten mögliche Beeinträchtigungen in den Bereichen Wahrnehmung und Gedächtnis berücksichtigt sowie durch gezielte Fördermaßnahmen und Methoden unterstützt werden. Dabei ist es wichtig, Inhalte zu wiederholen und bereits Bekanntes mit Neuem zu kombinieren, um Überforderungssituationen zu entgehen. Eine besondere Bedeutung sollte den methodischen Zugängen Strukturierung und Visualisierung zukommen. Trotz aller Beeinträchtigungen, können durch individuelle Förderung, die die Möglichkeiten und Vorlieben des Kindes berücksichtigt, große Fortschritte erzielt werden. DOWN äußerte sich schon 1866 so zum Lernverhalten: „Der Fortschritt, den die Übung bei ihnen bewirkt, geht weit über das hinaus, was man ohne Kenntnis der Eigenart des Typus vorhersagen würde.“ (DOWN 1866, S. 260, zitiert nach ADAM H./ADAM G./MÖCKEL 1997, S. 284). Diese Aussage kann noch heute unterstützt werden. Allerdings ist zu beachten, dass Kinder mit einer geistigen Behinderung eine längere Lernzeit brauchen und Inhalte sich erst durch mehrmaliges Wiederholen festigen

können. Daher ist es bedeutend, die kleinsten Fortschritte wahrzunehmen und motivierend daran anzuknüpfen.

2 Schriftspracherwerb aus Sicht der Lernenden

„Die Erzieherinnen denken von der Schrift her, die Kinder von der gesprochenen Sprache.“
(SANDU 2009, S. 30).

In diesem Kapitel soll der Weg der Kinder von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache nachvollzogen werden. Dabei ist es wichtig, die Perspektive der Kinder einzunehmen und von der gesprochenen Sprache her zu argumentieren. Außerdem steht der individuelle Entwicklungsprozess im Mittelpunkt der Betrachtung, indem zunächst das veränderte Denken bezüglich Sprache dargestellt wird. Ausgehend von der sprachlich-kognitiven Entwicklung werden dann kindliche Theorien des frühen Schriftspracherwerbs beleuchtet.

2.1 Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung

Der Schriftspracherwerb umfasst nicht nur das Erlernen von Lesen und Schreiben, sondern auch die sprachlich-kognitive Entwicklung schreitet voran. Durch die Beschäftigung mit geschriebener Sprache werden bestimmte Denkprozesse in Gang gesetzt, die das Wissen über Sprache differenzieren und neu gestalten.

Bereits LURIJA (1986a) untersuchte die Klassifizierung von geometrischen Figuren bei Hausfrauen, die keine schulische Bildung erhalten haben und bei Studierenden einer pädagogischen Fachschule. Aufgabe der Versuchspersonen war es, geometrische Figuren zu benennen und zu klassifizieren. Die Studierenden bezeichneten die Formen nach kategorialen Elementen. Sie orientierten sich an konventionellen Gesetzmäßigkeiten und benannten die Formen als Kreis und Dreieck. Leicht veränderte Formen zum Beispiel durch Punkte dargestellt, kategorisierten sie ebenfalls zu den üblichen geometrischen Figuren. Die Hausfrauen hingegen versuchten, die Formen ihrem praktischen Alltagswissen zuzuordnen und gingen von konkret gegenständlichen Dingen aus. Sie bezeichneten beispielsweise den Kreis als „Teller, Sieb, Eimer oder Mond“, das Quadrat als „Spiegel, Tür, Haus oder eine Tafel, auf der Aprikosen trocknen“ (LURIJA 1986a, S. 58). Hier lässt sich deutlich die Komplementarität zwischen schulisch geprägten abstrakten Begriffen und konkret gegenständlicher Charakterisierung erkennen. Das Operieren mit schriftsprachlichen Strukturen verändert das Denken vom Praktischen zum Abstrakten. In einer weiteren Untersuchung von LURIJA (1986^{2b}) konnten ähnliche Denkprozesse gezeigt werden. Den Probanden wurden vier Gegenstände vorgelegt, wobei drei der Gegenstände zu einer Kategorie klassifiziert werden konnten. Die Gegenstände waren Säge, Beil, Spaten und Holzschicht. LURIJA konnte nachweisen, dass Menschen mit niedrigem

sozioökonomischen Status sowie Analphabeten die Kategorisierung der Gegenstände erfahrungsbezogen vornahmen. Für sie waren Beil, Säge und Holzscheit einer Gruppe zugehörig, da das Holz zunächst zersägt und später mit dem Beil zerhackt werden muss (vgl. LURIA 1986^{2b}, S. 85f.). Auch dieses Beispiel zeigt, dass schriftferne Sozialisation und fehlende Schulbildung den Übergang von den praktisch-anschaulichen Formen zur Abstraktion versperrt. Genau diese Erkenntnisprozesse werden in Auseinandersetzung mit Schrift angestoßen. ONG (1987, S. 81) beschreibt dies treffend mit der Kapitelüberschrift „Das Schreiben konstruiert das Denken neu“.

Die Diskrepanz von kindlichen Denkstrukturen und der Definition von bestimmten Begriffen der Erwachsenen zeigt sich vor allem am Wortbegriff (vgl. 2.4). Im frühen Schriftspracherwerb entwickeln Kinder noch ein inhaltsbezogenes Konzept von einem Wort, was sich im Schriftbild der Kinder widerspiegelt (vgl. VALTIN 2000, S.54). Ähnliches konnten auch FÜSSENICH/LÖFFLER (2008², S. 27) von Analphabeten berichten. Sobald in einer Gruppe gemeinsam ein Satz formuliert wird, bei welchem jeder ein Wort sagen soll, sind schriftunkundige Menschen überfordert. Sie definieren ein Wort noch nicht im linguistischen Sinne und erzählen einen größeren Sinnzusammenhang. Neben dem Wortbegriff müssen Kinder erst begreifen, dass alle sprachlichen Teile verschriftet werden. Rudimentäre Wort- und Satzkonzepte zeigen sich häufig in den ersten Verschriftungen von Kindern, da sie nur wenige sprachliche Teile aufschreiben, obwohl noch mehr Informationen zum Verständnis des Schriftstückes notwendig wären. Folgendes Beispiel verdeutlicht dieses Phänomen: „Meine Freundin es macht Spaß mit dir“ (FÜSSENICH 2011, S. 9), dies schreibt ein Mädchen zu Beginn des ersten Schuljahres. Aus dieser Aussage geht allerdings nicht hervor, was Spaß macht. Das Mädchen weiß, was Spaß macht und geht von einem gemeinsamen Verstehenshintergrund aus. Daher sieht sie keine Notwendigkeit, ihr Wissen schriftsprachlich zu äußern. Die Schriftsprache charakterisiert sich durch explizite Formulierungen und Schaffen eines Verständigungsrahmens für alle Leser. Diese Unterschiede zwischen Oralität und Literalität müssen Kinder ebenfalls allmählich erlernen.

BIERWISCH (1976) betont,

„daß [!] die geschriebene Sprache sowohl historisch wie ontogenetisch die Lautsprache voraussetzt und daß [!] sich diese Abhängigkeit auch in der Struktur der Beziehung zwischen beiden Sprachformen ausdrückt“ (BIERWISCH 1976, S. 50).

Dennoch werden nicht alle phonetischen Varietäten in der Schrift umgesetzt (vgl. [ç] und [x]) und nicht alle Unterschiede in den Graphemen werden phonetisch repräsentiert (zum Beispiel steht [li:t] für <Lid> und <Lied>). Mit dem Verständnis der Phonem-Graphem-Korrespondenz muss auch das „operative Wissen über die Funktion der Buchstaben in einem Wort“ (VALTIN 2000, S. 55) aufgebaut werden. Nicht nur das Wissen über einzelne Grapheme ist entscheidend, sondern auch die Stellung dieser innerhalb eines Wortes.

Umfassend kann man sagen, dass der Schriftspracherwerb die Ablösung von der subjektiv konkret gegenständlichen Auffassung von Sprache darstellt. Das Wissen über Sprache ist

nicht mehr nur alltagsbezogen, sondern die formale Seite der Sprache rückt in den Vordergrund. Die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache impliziert einen bewussten sowie willkürlichen Umgang mit Sprache. Dieser Schritt hin zur Ablösung ist die Weiterentwicklung in der sprachlich-kognitiven Entwicklung. Kinder schaffen Theorien über Sprache und Schrift, die sie überprüfen, verwerfen und neu konstruieren. Obwohl die kindlichen Theorien noch nicht den konventionellen Gesetzmäßigkeiten entsprechen, kann man die Abweichungen nicht als Schwäche oder Schwierigkeit bezeichnen. Sie wählen einen differenten Zugang (vgl. BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005², S. 23). Oft werden abweichende kindliche Theorien als Teilleistungsstörungen bezeichnet, die dann vermeintliche auditive oder visuelle Diskriminierungsschwächen und mangelnde Merkfähigkeit beinhalten (vgl. HÜTTIS-GRAFF 2013a, S. 160). Dabei geht der Blick auf das Kind verloren. Für den Lerner sind der Aufbau kognitiver Schemata und die Verbesserung dieser Theorien von Bedeutung. Die sprachlich-kognitive Entwicklung versteht sich also nicht als ein Nebeneinander von Teilleistungen, sondern als Konstruktion von Hypothesen auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit Schrift. Die kindlichen kognitiven Schemata umfassen mehrere Bereiche, die Kinder auf dem Weg zur Schrift konstruieren. Das *Wissen über Schrift*, die *Einsicht in den Aufbau von Schrift* und die *Kenntnis von Begriffen sowie Konventionen und Konzepten* sind Meilensteine dieser Weiterentwicklung und werden im Folgenden aus Sicht der Kinder detailliert dargestellt.

2.2 Wahrnehmung von Schrift

„Wenn tüchtig üben, dann in zweite Klasse kommen.“ (NEUHAUS 1987, S. 150 zitiert nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 30). Mit dieser Aussage antwortete ein Schüler der Schule für Sprachbehinderte als er nach seinem Wissen und Denken über Schrift gefragt wurde. Dieser Satz ist bewegend, da er zeigt, dass nicht alle Kinder vor Schulbeginn mit Schrift umgeben sind und mit dieser sozialisiert werden. In einigen Elternhäusern spielt Schrift keine Rolle, daher ist es aus Sicht der Kinder wichtig, zunächst einmal geschriebene Sprache wahrzunehmen und die Funktion dieser zu erkennen sowie den Schriftspracherwerb als etwas Bedeutsames für das alltägliche Leben und nicht nur für die Schule anzusehen. Bei der Untersuchung verbanden nur wenige Kinder Schrift mit Briefe schreiben, dem Schreiben eines Einkaufszettels oder das Schreiben des eigenen Namens (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 30f.). Andere Schüler, bei welchen Schrift in der Familie eine große Rolle spielt, interessieren sich meist schon vor Schulbeginn für Schrift und sind mit Vorlesesituationen vertraut. Sie wissen bereits, dass Symbole und Zeichen und damit auch Grapheme für etwas Bestimmtes stehen. Erfahrungsgemäß können sie schon ihren Namen schreiben, der große Bedeutung für die Kinder hat. Das Wissen über die Bedeutung von Zeichen inkludiert die Entwicklung des Symbolbewusstseins. Durch alltägliche Erfahrungen lernen Kinder, dass Schrift kommunikative Funktion besitzt. Grundsätzlich muss erst „kognitive Klarheit über Struktur und Funktion von Schrift“

(VALTIN/SASSE 2012², S. 182) aufgebaut werden. Diese kognitive Klarheit wird über den Umgang mit Schrift im Alltag konstruiert, indem Schrift zum Beispiel im Straßenverkehr, im Fernsehen, beim Einkaufen oder im häuslichen Umfeld wahrgenommen wird. Sobald geschriebene Sprache entdeckt und als Kommunikationsmittel akzeptiert wird, verschriften Kinder Eigenes. Oft denken sie sich selbst irgendwelche Zeichen aus, denen sie Bedeutung beimessen. Die Verschriftungen werden immer detaillierter, da sie bestrebt sind mit dem Medium der Schrift zu kommunizieren und Botschaften, die für andere lesbar sind, zu hinterlassen. Mit diesem Schritt hin zur Schriftlichkeit nehmen Kinder Schreiben und Lesen als notwendige Tätigkeiten wahr und integrieren sie in ihre Lebenswelt (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 31). Das Verwenden von literalen Elementen impliziert das Verständnis darüber, dass Schrift unabhängig von Raum und Zeit kommunikative Funktion besitzt. Die Kinder erkennen somit den Vorteil gegenüber der mündlichen Sprache.

Die Verschriftung des eigenen Namens hat große emotionale Bedeutung und wird als „Namensbild“ erkannt und selbst geschrieben. Kinder schreiben ihren Namen oft auf selbst gemalte Bilder oder Gebasteltes, um es als ihres kenntlich zu machen und es von anderen unterscheiden zu können (vgl. WESPEL 1997, S. 10). Die Schreibung des eigenen Namens kann als Teil der Identität angesehen werden, wie folgendes Beispiel zeigt. Michaela bricht in Tränen aus, als die Kinder Karten mit ihrem Namen suchen sollen und Martin sein Kärtchen nimmt. Sie behauptet, es wäre ihr Name und ist auch bei dem Vergleich der beiden Namenskärtchen nicht zu beruhigen (vgl. BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005², S. 21).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Lesen- und Schreibenlernen sich nicht auf das Kopieren von Buchstaben und die Entschlüsselung von Texten beschränkt, sondern den angeborenen sprachlich-kommunikativen Trieb mit kulturellen Konventionen der Schriftkultur vermischt (vgl. WHITEHEAD 2004, S. 302).

2.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Die Einsicht in den Aufbau von Schrift baut auf die Einsicht in den Aufbau von Sprache auf. Neben der Wahrnehmung von Schrift und dem Verständnis der Funktion von Geschriebenem ist das Wissen über Sprache für den Schriftspracherwerb bedeutsam. Sprachliches Wissen zeigt sich in Gesprächen, bei denen Sprache Gegenstand der Betrachtung ist. Wissen über Sprache ist gleichzusetzen mit metasprachlichem Wissen. Dieses wird schon lange vor Berührung mit der Schrift aktiviert. Etwa in Rollenspielen müssen sich Kinder über die verschiedenen Rollen verständigen und diese gemeinsam aushandeln. Dadurch entsteht ein metakommunikatives Gespräch, da sie die Beziehung zueinander festlegen und zum Gegenstand der Betrachtung machen. Metakommunikation in Rollenspielen dient zum einen dazu, dass Handlungsstränge und Personenkonstellationen gesteuert und strukturiert werden und zum anderen, dass die Verständigung über die Umdeutung von Gegenständen kommuniziert wird

(ANDRESEN 2005, S. 135). Bis zum Schulbeginn und darüber hinaus wird sprachliches Wissen eher auf Handlungs-, Inhalts- sowie auf sprecherbezogener Ebene thematisiert. Das Produzieren von Sprache regt Kinder in missverständlichen Kommunikationssituationen dazu an, über Sprache nachzudenken (FÜSSENICH 2008, S. 193). Folgendes selbst beobachtetes Beispiel in einer Schule für Sprachbehinderte zeigt die sprachanalytischen Fähigkeiten der Kinder. Die zuständige pädagogische Fachkraft der Klasse hieß „Frau Hasmann“. Für einen Schüler war es missverständlich, dass eine Frau ein „-mann“ im Namen trägt, so nannte er sie „Frau Hasenfrau“.

Die zunehmende Beschäftigung mit der Schrift lenkt die Aufmerksamkeit auf die abstrakte sprachliche Form. Sobald Kinder Sprache analysieren, obwohl keine Kommunikationsschwierigkeiten aufgetreten sind, spricht man von Extrakommunikation. Äußerungen wie „Kaktus ist kein Namenwort, denn den kann man nicht anfassen“ (FÜSSENICH 2008, S. 193) entstehen in unterrichtlichen Situationen, aber auch durch eigenes Interesse kann Sprache explizit thematisiert werden. Extrakommunikation gelingt durch die Verfügung verschiedener Begriffe, um über Sprache und Schrift zu sprechen (vgl. 2.4). Überdies müssen Kinder in der Lage sein, Sprache zu dekontextualisieren. Das heißt, dass der Gegenstand der Betrachtung nicht real vorhanden ist, sondern die Kommunikation findet auf der Metaebene statt. Wobei keine metasprachliche Analyse des Inhalts erfolgt, sondern der Kontext sozusagen deaktiviert und nur die reine sprachliche Form betrachtet wird (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 20). Bereits beim Erzählen oder in Rollenspielen wird Sprache dekontextualisiert, da Ereignisse außerhalb der Erzählsituation liegen und im Spiel ebenfalls fiktionale Elemente eingebaut werden (vgl. ANDRESEN/SCHMIDT 2008, S. 277f.).

FÜSSENICH/LÖFFLER (vgl. 2008², S. 20 ff.) betonen, dass metasprachliche Fähigkeiten schon bereits mit dem Erwerb der Semantik einhergehen. Da bei Kommunikationseinbrüchen beispielsweise nachgefragt wird oder sowohl Selbst- als auch Fremdkorrekturen vorgenommen werden. Darüber hinaus fragen Kinder nach unbekannten Begriffen und bilden Neuschöpfungen. Nicht alle Kinder erwerben metasprachliche Fähigkeiten in gleichem Maße. Dies korreliert, wie vorangehend angedeutet, mit dem Erwerb von semantischen Fähigkeiten. Treten beim Bedeutungserwerb Schwierigkeiten auf, können Kinder meist ihre semantischen Kompetenzen nicht durch geeignete Strategien, wie zum Beispiel Nachfragen, erweitern. Die semantischen Probleme setzen sich in der Auseinandersetzung mit Sprache auf der metasprachlichen Ebene fort. Die Problematik wird meist viel zu spät erkannt und fälschlicherweise oft als Teilleistungsschwäche bezeichnet (vgl. 2.1). Die Schule hat die Aufgabe, an den individuellen metasprachlichen Fähigkeiten der Kinder anzuknüpfen und ihnen Raum und Möglichkeiten zu geben, metasprachliche Erfahrungen zu gestalten, bevor extrakommunikativ im Sinne des Rechtschreib- oder Grammatikunterrichts gearbeitet werden kann.

Das Wissen über Sprache und Schriftsprache impliziert auch ein Wissen darüber, welche Unterschiede es zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache gibt. Historisch gesehen geht die gesprochene Sprache der geschriebenen Sprache voraus. Schrift hat sich in einem langen Prozess aus der Mündlichkeit heraus entwickelt. Die Erfindung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert ermöglichte allmählich den Zugang für viele Menschen zur Schrift (vgl. Jeuk/Schäfer 2009, S. 12). Kinder müssen diesen Perspektivwechsel vom Sprechen zur Schrift beim Schriftspracherwerb schaffen. Im Gegensatz zur mündlichen Sprache braucht die Literalität keinen Kommunikationspartner, da die Aussage nicht flüchtig, sondern durch ein Schriftstück haltbar gemacht wird. Außerdem müssen Kinder lernen das motivierende Moment selbst zu schaffen, um schriftsprachlich tätig zu sein. Dies ist ihnen zunächst fremd, da in der mündlichen Sprache der Kommunikationspartner Anlass zum Gespräch gibt. Darüber hinaus fehlen in der Schriftlichkeit Ausdrucksmittel, die außersprachlich geprägt sind, wie Gestik, Mimik und Intonation. Diese Mittel helfen, in der gesprochenen Sprache bestimmte Sachverhalte auszudrücken. Daher ist die Schrift auf explizite Formulierungen angewiesen, die trotz der Distanz zum Rezipienten verständlich sein sollen. Somit fordert der Schriftspracherwerb eine bewusstere Einstellung zur Situation, in der geschriebene Sprache produziert wird sowie eine ausdrückliche Beschäftigung mit dem Zusammenspiel zwischen Grammatik, Semantik und Phonologie (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002⁵, S. 258f.).

VYGOTSKIJ (2002, S. 314) verdeutlicht, dass das „schriftliche Sprechen [...] eine vollkommen eigene Sprechfunktion“ ist, die eine enorme Abstraktionsleistung verlangt. Er nennt dies „doppelte Abstraktion“, da das schreibende Kind zunächst von der Lautseite und zusätzlich von seinem Kommunikationspartner, zu abstrahieren lernen muss. In diesem Sinne spricht er im Zusammenhang mit Schrift von einem Symbolsystem zweiter Ordnung. Diesem System geht das Symbolsystem erster Ordnung voran, welches die gesprochene Sprache repräsentiert. Durch diese Systematisierung wird der Schweregrad der Schrift hervorgehoben. Die Schrift kommt ohne real produzierte Laute aus, die mental vorgestellt und dann in bedeutungstragende Elemente übersetzt werden.

Die Abstraktionsleistung, die zuvor betont wurde, wird in vielen Veröffentlichungen hervorgehoben und durch anschauliche Beispiele verdeutlicht. Zum Beispiel klingen Wörter wie „Stange und „Wange“ ähnlich und unterscheiden sich im Schriftbild nur in einem einzigen Graphem. Dennoch besteht zwischen den Wörtern keine semantische Verknüpfung wie zwischen den Wörtern „Stange“ und Rohr“. Hier muss man sich vor Augen führen, dass Kinder zwischen semantischer und lautlicher Differenzierung unterscheiden müssen. Um Reime erkennen zu können, muss eine Abstraktion auf lautlicher Ebene erfolgen. Ähnliche Anforderungen werden bei Aufgaben gestellt, in der schriftunkundige Menschen Wortlängen vergleichen sollen. Oft gehen diese von dem Inhalt des Wortes aus und achten nicht auf die klangliche beziehungsweise graphische Länge (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008², S. 33). BRÜGELMANN/BRINKMANN

(vgl. 2005², S. 17) schreiben über kindliche Theorien bezüglich geschriebener Sprache. Dabei berichten sie von einem Mädchen namens Eveline, das seinen Namen in Großantiqua schreiben kann und bei allen E's mehrere Querstriche macht. Das Mädchen hat sehr lange Haare und ist von dem morgendlichen Kämmen gequält. Eveline versucht sich ihr Leiden zu erklären, erfindet eine neue Theorie und sagt „Jetzt weiß i' endlich, warum i' so viele Kämm' in meinem Namen hab'!“ (BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005², S. 17).

Ein weiterer Stolperstein im frühen Schriftspracherwerb ist die sinnvolle Segmentierung von sprachlichen Einheiten. Kinder verfügen ohne das Wissen über Schrift noch nicht über einen Wortbegriff und können daher nicht in Sätze und Wörter untergliedern, sondern in Sinneinheiten. Die Silbe ist als rhythmische Einheit des Sprechens vielen Kindern durch Lieder vertraut und bietet einen ersten Zugang zur Segmentierung. Das Sprechen in Silben macht die sprachlichen Einheiten bewusster und die Verlangsamung ermöglicht eine detailliertere Betrachtung (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 33). Bereits SCHMITT (vgl. 1989, S. 194ff.) berichtet von der Bedeutung der Silbe für den Schriftspracherwerb. Er schildert Leseversuche von Schülern der Schule für Lernbehinderte und verweist auf die Vorteile der Silbe gerade bei leseschwachen Schülern. Zum einen führt er an, dass noch keine linguistischen Einsichten verfügbar sein müssen und zum anderen, wie schon oben genannt, ist die Silbe durch Musik und Abzählverse geläufig. Darüber hinaus handelt es sich bei der Silbe um eine feste Einheit mit ungefähr gleicher Länge und einem Vokal als Kern. Diese feste Gliederung befähigt Schüler, längere Wörter zu segmentieren und eigenständig zu lesen oder zu schreiben.

Die Segmentierung von Wörtern in Silben ist eine Vorstufe zur Phonemanalyse, die eine detailliertere Untergliederung erlaubt. Diese Analyse ist notwendig, um dann Korrespondenzen zwischen Phonem und Graphem herstellen und somit ein Wort verschriften zu können. Um diese Korrespondenzen näher zu beleuchten, müssen zunächst die funktionalen Einheiten voneinander abgegrenzt werden. Unter einem Graphem versteht man die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems, ein Phonem stellt die Entsprechung im Lautsystem dar. Die Definitionen hören sich zunächst plausibel an und leuchten schriftvertrauten Menschen sofort ein. Versetzt man sich nun aber in die Lage der Schüler zu Beginn des Schriftspracherwerbs, wird deutlich, dass noch zusätzliche Informationen vorhanden sein müssen. Kinder müssen zur Einsicht kommen, dass Grapheme unterschiedlich realisiert werden können (zum Beispiel <A, a, **A**, A>), aber trotzdem keine Bedeutungsunterscheidung vorliegt. Ebenso werden ähnlich klingende Phoneme (zum Beispiel /t/ und /d/) graphemisch unterschiedlich dargestellt und komplementär werden ähnliche Grapheme (zum Beispiel <R> und <P>) durch komplett unterschiedliche Phoneme repräsentiert. Neben diesen angenommenen Verbindungen, die sich nach Beschäftigung mit der Schrift als irreführende Hypothesen entpuppen, werden die Schüler häufig mit einer weiteren Verwirrung konfrontiert. Es ist äußerst

problematisch im Anfangsunterricht die Buchstabennamen zu verwenden, die ein schriftkundiger Mensch üblicherweise beim Buchstabieren benutzt, da die Namen der Buchstaben aus zwei oder mehr Phonemen bestehen und so keine Korrespondenz aufgebaut werden kann (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002⁵, S. 260f.).

Unsere Schrift ist eine alphabetische Schrift. Man spricht zwar von einer Laut-Buchstaben-Zuordnung, die die Kinder erlernen sollen, aber die Grapheme entsprechen nicht exakt den phonetischen Segmenten. Daher schlussfolgert BIERWISCH (1976, S. 52): „Alphabetische Schriften sind nicht phonetisch, sondern phonemisch orientiert.“

DEHN (vgl. 2013, S. 64) führt die Anforderungen der Phonem-Graphem-Korrespondenz mathematisch auf, indem sie betont, dass nur 26 Buchstaben des lateinischen Alphabets, zur Verfügung stehen, aber 40 Phoneme repräsentiert werden sollen. Daher müssen bestimmte Verbindungen entstehen, beispielsweise <sch> für /ʃ/. Weitere Abweichungen von der Phonem-Graphem-Korrespondenz ist die Mehrdeutigkeit von Graphemen, wie beispielsweise beim <e>, dem zwei Phoneme zugeordnet werden (/e:/ und /ə/). Eine weitere Ausnahme bildet die Korrespondenz zwischen Graphem und einem mehrgliedrigen Phonem. Das Graphem <z> repräsentiert die Phonemgruppe /ts/, wie zum Beispiel in <Kerze>. Darüber hinaus kann ein Phonem durch mehrere Grapheme dargestellt werden. Das Phonem /i:/ drückt sich auf vielfältige Weise aus. Die häufigste Schreibung ist <ie>, zum Beispiel in <Spiel>, Orthographeme, also Ausnahmen, sind <i> (<Igel>), <ih> (<ihr>) oder <ieh> (<Vieh>) (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002⁵, S. 263). Das komplexe Konstrukt der Phonem-Graphem-Korrespondenz hat leider viele Ausnahmen, die Kinder erst allmählich lernen können. Diese Komplexität erklärt sich durch weitere konkurrierende Prinzipien, die morphematisch, grammatisch, semantisch, oder auf andere Weise motiviert sind. An dieser Stelle soll, aufgrund der geringen Relevanz für den frühen Schriftspracherwerb, lediglich darauf hingewiesen werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002⁵, S. 263f. und JEUK/SCHÄFER 2009, S. 30-36).

Betrachtet man die Anforderungen, die die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln an die Lerner stellen, ist es sinnvoll zunächst die anderen Prinzipien der Orthographie des Deutschen auszuklammern. Selbst die Phonem-Graphem-Korrespondenzen, wie bereits beschrieben, sind nicht frei von Ausnahmen. Daher werden im anfänglichen Schriftspracherwerb lauttreue Schreibungen verwendet. Lauttreu bedeutet, dass die hörbaren Laute direkt in Grapheme umgewandelt werden können. Wie die zuvor dargestellten Abweichungen vermuten lassen, ist das Deutsche nicht vollkommen lauttreu. FÜSSENICH/LÖFFLER (2008², S. 67) schreiben, dass man „bei strenger Lauttreue-Definition von ‚nur‘ 73% lauttreuen Wörtern ausgeht“. Das ist dennoch eine beachtliche Zahl und sollte Anlass dazu sein, Kindern die Regel „Schreibe wie du sprichst“ (AUGST/DEHN 2006³, S. 90) zu vermitteln. Allerdings ist anzumerken, dass Kinder meist nicht in korrektem Standarddeutsch sprechen und die Verschriftungen aufgrund der dialektal gefärbten Aussprache leicht abweichen. Daher müssen die Kinder ein Bewusstsein

dafür entwickeln, dass es bestimmte sprachliche Konventionen gibt, die zur einheitlichen Verständigung beitragen. Kindern sollte die Notwendigkeit der Standardsprache vermittelt werden. So kann mit der lauttreuen Verschriftung ebenfalls das korrekte Standarddeutsch vermittelt werden. Schreibungen, die sich an der Lauttreue orientieren werden auch als alphabetische Verschriftungen bezeichnet. Die alphabetischen Verschriftungen orientieren sich nicht an der Orthographie und können daher „Fehler“ enthalten. Sobald aber eine korrekte Abhörung der Phoneme stattgefunden hat und die entsprechende Zuordnung zu den Graphemen erfolgt ist, werden diese vermeintlichen „Fehler“ als Fortschritt im Sinne der Entwicklung gesehen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 76).

2.4 Kenntnis von Begriffen

Beim Schriftspracherwerb lernen Kinder nicht nur die Schrift kennen, sondern auch über sie nachzudenken sowie über sie zu sprechen. Um über Sprache zu sprechen, werden bestimmte Begriffe vorausgesetzt, die sich im Laufe der sprachlichen und schriftsprachlichen Sozialisation verändern (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 31).

Im Herbst 2012 bezeichnete David in seinem zweiten Schulbesuchsjahr beispielsweise beim Erkennen von Emblemen das „RTL- Emblem“ als „Zahlen“. Dieses und zahlreiche andere Beispiele in der Literatur (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 31) zeigen, dass Kinder zwar die Begriffe verwenden, aber die Definition dieser abweicht. Zugänge von Kindern sind meist erfahrungs- und handlungsbezogen und wenig auf die formale Seite der Sprache gerichtet. So werden Buchstaben teilweise personalisiert oder als Eigentum betrachtet, wie folgende Beispiele zeigen: „Deine Oma schreibt man ja wie meine Oma“ oder „O gehört meinem Freund Olaf“ (DEHN/HÜTTIS-GRAFF 2002, S. 21). Die besondere Weise im Umgang mit Buchstaben lässt sich auch auf die im Laufe der Alphabetisierung veränderte Vorstellung eines Wortes übertragen.

Das Wortkonzept ist bereits vor dem Schriftspracherwerb angelegt, da sich der kindliche Wortschatz aus Wörtern zusammensetzt. Das Wort an sich ist zwar schon vorhanden, aber noch nicht als linguistische Einheit verfügbar. Die Vorstellung von einem Satz wird erst mit der Beschäftigung der Schrift angelegt. Es gibt keinen genauen Zeitpunkt, ab wann Kinder den Begriff des Wortes in sprachwissenschaftlichem Sinne verwenden und welche Erkenntnisse sie dafür benötigen (vgl. SCHMID-BARKOW 1999, S. 113). Fest steht, dass das Konzept eines Wortes zunächst an Handlungen und den Kontext anknüpft. Hier sind Abstraktionsleistungen erforderlich, die nicht von jedem Kind problemlos erfüllt werden können. Diese Kinder können meist nicht erklären, was ein Wort ist oder ein Beispiel geben. Außerdem orientieren sie sich bei Längenvergleichen an semantischen Merkmalen der Wörter. VALTIN (vgl. 2000, S. 54) konnte feststellen, dass schwache Schüler erfahrungsgemäß nicht zwischen den Begriffen Wort und Satz differenzieren können oder Systeme aufbauen, die sie nicht konsequent einhalten und je

nach Kontext angleichen. Die Entwicklung der Wortkonzeption kann auch bei Geschriebenem verfolgt werden. Kinder, die noch nicht über ein konventionelles Wortkonzept verfügen, schreiben ohne Wortgrenzen. Verändern sie im Laufe des Schriftspracherwerbs dann ihren Wortbegriff, verdeutlichen sie manchmal die Wortgrenzen durch bestimmte Zeichen wie Striche oder Punkte.

Überdies kann der Wortbegriff über die Frage der Anzahl der Wörter eines Redebeitrags näher betrachtet werden. LURIA (vgl. 1986b², S. 97) berichtet von einer Situation, in der Kinder die Anzahl der Wörter des Satzes „Im Zimmer sind zwölf Stühle.“ nennen sollten. Kinder, die noch nicht abstrahieren und gegenständlich denken, antworteten „Zwölf“. Ebenso wird der Satz „Peter spielt mit Autos“ als eine Sinneinheit verstanden und daher als ein Wort bezeichnet. Grundsätzlich ist zu sagen, dass die Fähigkeit, Wörter aus größeren Sinneinheiten und Sätzen herauszulösen sowie die Verwendung des linguistischen Wortbegriffs sich in Auseinandersetzung mit der Schriftsprache entwickeln. Das Wortkonzept schriftkundiger Menschen ist deutlich durch die Orthographie unserer alphabetischen Schrift geprägt. Die Behauptung vieler alphabetisierter Menschen, Wortgrenzen könnten durch Sprechpausen „gehört“ werden, kann eindeutig widerlegt werden. Das englische Wortspiel „icecream“ und „I scream“ verdeutlicht diese These. Hier enthält die geschriebene Sprache deutlich mehr Informationen als die gesprochene Sprache, die in diesem Fall in der Bedeutungsunterscheidung vom Kontext abhängig ist (vgl. ANDRESEN 1987, S. 84f.).

Neben dem Verständnis des Wortbegriffs sind noch weitere Begriffe für den Schriftspracherwerb wichtig, um im Unterricht eine unmissverständliche Kommunikation zu gewährleisten. In Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung bei der Einführung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für baden-württembergische Kindergärten wurde bei Kindern ein halbes Jahr vor der Einschulung die Differenzierung der Begriffe „Malen“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Rechnen“ in spielerischem Kontext erfragt. Einigen Kindern gelingt es, diese Tätigkeiten zu unterscheiden. Andere Kinder können nicht zwischen diesen Begriffen differenzieren und kommentieren alle Bilder, auf denen Personen abgebildet sind, die diese Aktivitäten ausführen, mit „Der malt was“ (FÜSSENICH 2011, S. 18). Diesen Kindern fehlt die Vorstellung von lesen und schreiben, da sie in ihrer kindlichen Erfahrungswelt vermutlich keine lesenden und schreibenden Personen erleben. Sie können die Tätigkeiten keiner konkreten selbst erfahrenen Situation zuordnen (vgl. Sasse 2005, S. 195). Die Differenzierung von „malen“ und „schreiben“ bedeutet gleichsam auch das Verständnis für die Unterscheidung zwischen Bild und Schrift. Dafür brauchen die Kinder Erfahrung mit Geschriebenem und bildnerischen Elementen, die die Notwendigkeit des Unterschieds herausstellt (vgl. DEHN/HÜTTIS-GRAFF 2002, S. 21).

2.5 Kenntnis von Konventionen und Konzepten

„Er fragt mich auf jeder Seite, ob das nun ein neues ‚Level‘ sei“ (REISKE 2011, S. 17). REISKE berichtet von einem Schüler, der wenig literale Anregung im Elternhaus erfahren hat. Folglich ist ihm das Konzept eines Bilderbuches völlig fremd.

Die Konventionen und Konzepte der geschriebenen Sprache werden nicht im schulischen Unterricht gelernt, sondern schon viel früher in der Schriftsozialisation. WHITEHEAD (vgl. 2004, S. 306f.) betont Chancen einer frühen Bilderbuchbetrachtung für die Entwicklung eines bereits zweimonatigen Babys. Babys und Kleinkinder wachsen mit Büchern auf, was immer wieder neue Erfahrungen ermöglicht. Sie merkt zu Recht an, dass man nicht erwarten kann, dass aus Kindern Vielleser und Literaturinteressenten werden, wenn die Kinder keine authentischen Vorbilder haben, die Freude an Büchern vermitteln.

Die Beschäftigung mit Literatur weckt ein bestimmtes Interesse an schriftlichen Texten und Kinder verbinden Geschichten mit ihrer eigenen Lebenswelt. Außerdem lernen sie Konzepte von Geschichten kennen, stellen Hypothesen auf, wie Geschichten weitergehen könnten und verbinden sie mit eigenen Erfahrungen. Diese mentale Auseinandersetzung mit dem Text wird erst durch ein bestimmtes konzeptuelles Wissen über geschriebene Texte sowie Weltwissen möglich. Das Weltwissen können Kinder aber ebenfalls durch Literatur erweitern (vgl. DEHN 2006, S. 52). Daher ist es notwendig, Kindern vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Literatur zu ermöglichen, in denen sie ihre Kenntnis über Konzepte von Büchern erweitern.

Überdies spielen neben inhaltlichen Konzepten auch formale Konzepte von Büchern eine wichtige Rolle. Wenn Kinder mit Vorlesesituationen vertraut sind, wissen sie, von welcher Seite ein Buch aufgeschlagen und in welche Richtung umgeblättert wird. Weiter lernen sie zwischen Text und Bild zu differenzieren und entwickeln Vorstellungen über den Sinn von Überschriften, Zeilen, Absätzen und Titeln (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 31). Der Aufbau von konzeptuellen Ideen eines Buches kann sich nur in dialogischen Bilderbuchbetrachtungen ausbilden. In Situationen, in der eine schriftkundige Person beispielsweise eine Überschrift vorliest, sie als solche bezeichnet und mit dem Kind die Funktion einer Überschrift an einem konkreten Beispiel erarbeitet. Dialogische Vorlesesituationen sind dennoch keinesfalls als explizite Lernform gedacht, sondern ergeben sich in Auseinandersetzung mit dem Buch, der Geschichte und den Rezipienten.

Die alphabetische Schrift ist nicht nur in Bezug auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz an bestimmte Konventionen gebunden, sondern auch die Schreibrichtung spielt eine entscheidende Rolle. In der frühen Phase des Schriftspracherwerbs kritzeln Kinder meist frei von bestimmten schreibrichtungsbedingten Konventionen auf einem Blatt. Erst der Umgang mit Bilderbüchern oder das Beobachten schreibender Menschen führt Kinder zur Erkenntnis, dass unsere Lese- Schreibrichtung von links nach rechts verläuft. Dabei ist aus Sicht des Kindes

der kulturelle Hintergrund zu betrachten. Da zum Beispiel im arabischen Sprachgebrauch Bücher von rechts nach links gelesen werden (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 31).

3 Schriftspracherwerb aus Sicht des Lehrens

In diesem Kapitel soll der Schriftspracherwerb aus Sicht des Lehrens dargestellt werden, dabei wird auf Kapitel zwei verwiesen und als „Anwalt“ der Kinder fungiert. Die Institution Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung soll vorgestellt und der Lehrplan für Schüler mit geistiger Behinderung im Hinblick auf den Schriftspracherwerb knapp skizziert werden. Anschließend steht die Rolle der Schrift im Fokus der Betrachtung, bevor dann etwas detaillierter der Lese- und Schreibbegriff aus Sicht der Geistigbehindertenpädagogik dargestellt wird. Zur übersichtlicheren Darstellung findet die Behandlung von Lesen und Schreiben getrennt voneinander statt, wobei darauf hinzuweisen ist, dass beide Tätigkeiten in wechselseitiger Beziehung erworben werden.

3.1 Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung

Die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung wendet sich von der defizitorientierten Sichtweise ab und richtet den Blick auf den individuellen Schüler und dessen Kompetenzen. Außerdem stellt sie die Ganzheitlichkeit in den Fokus der Betrachtung. Unter Ganzheitlichkeit wird die individuelle Förderung des Kindes verstanden, bei der Lehrkräfte, Eltern und weitere am Schulleben beteiligte Personen als gleichberechtigte Kooperationspartner zusammenarbeiten (vgl. RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001, S. 2). Der Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung gewährleistet die Integration aller Entwicklungsbereiche und stellt keinen Bereich in den Vordergrund. Impulse der Schüler werden aufgegriffen, um im Unterricht entsprechende Erfahrungen zu ermöglichen. Der Bildungsprozess wird als reziproke Beziehung zwischen Bildung und Selbstbildung angesehen, in der der Lerner Akteur seiner eigenen Entwicklung ist (vgl. RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001, S. 7). Diese Leitgedanken des Förderschwerpunkts ganzheitliche Entwicklung suggerieren die Einnahme der Perspektive des Kindes. Weiter heißt es aber:

„Die Intensität einer ganzheitlichen Entwicklung ist natürlich abhängig vom Grad, vom Ausmaß und den Auswirkungen der Beeinträchtigungen, die jedes einzelne Kind erfahren hat.“ (RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001, S. 7).

Stünde die Sicht der Kinder wirklich im Mittelpunkt, so würde man hier auf die Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder verweisen und die „Intensität der ganzheitlichen Entwicklung“ von den Kompetenzen und nicht von den Beeinträchtigungen ausgehend bestimmen.

Im Anschluss wird die Auffassung des Förderschwerpunktes ganzheitliche Entwicklung zum Schriftspracherwerb auf Grundlage der „Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt

ganzheitliche Entwicklung und des Lehrplans zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung“ (vgl. RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001) überblickartig dargestellt. Aussagen zum Schriftspracherwerb werden im Aktivitätsbereich „Kommunikation“ getroffen, der die Bereiche Interaktion, die Bedeutung von Blickkontakt, Hören und Sprechen anspricht (vgl. RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001, S. 281). Weiter verweist der Lehrplan auf Gebärden, Symbole und Wortkarten im Sinne der unterstützten Kommunikation. Um Kindern Kommunikation zu erleichtern, werden verschiedene Hilfsmittel gebraucht, die ebenfalls den Schriftspracherwerb unterstützen. Beispielsweise werden Fotos, Abbildungen und Symbolen bereitgestellt (vgl. RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001, S. 319). Die Arbeit mit Symbolen setzt voraus, dass Kinder die Funktion von Symbolen erfasst haben und somit von einem bestimmten Zeichen auf eine Handlung schließen können. Diese Leistung wird auch im Umgang mit Graphemen vorausgesetzt. Die Kinder müssen lernen, dass Grapheme für bestimmte Phoneme stehen. Die Bereiche Lesen und Schreiben werden getrennt voneinander aufgearbeitet, wobei dem Lesen ein größerer Stellenwert zugesprochen wird, was den Umfang der Ausführungen unterstreicht. Laut Lehrplan bildet die Basis des Leselernprozesses das Kennen verschiedener Kommunikationsträger auf

- *„Auditiver Ebene wie Geräusche, Töne, Laute und Worte;*
- *Visueller Ebene wie Zeichen, Symbole, Buchstaben, und Wortzeichen;*
- *Sensomotorischer Ebene wie Zuwendung, Berührung, Körperkontakt und Bewegung“*
(RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001, S. 329).

Selbstverständlich ist es wichtig, verschiedene Kommunikationsformen kennen und umsetzen zu lernen. Weiter ist es richtig und bedeutend, Schrift als Kommunikationsmittel wahrzunehmen und zu nutzen. Dennoch bildet die Grundlage des Leselernprozesses nicht die auditive Diskriminierung von Geräuschen und Tönen, sondern die Beschäftigung mit Schrift und das Verständnis der Abstraktion von einem Graphem zu einem Phonem und umgekehrt. Diese weit verbreiteten Auffassungen gehen auf Teilleistungen zurück, die dann als „Vorläuferfertigkeiten“ des Schriftspracherwerbs zusammengefasst werden. SCHÄFER/LEIS (2007, S. 12) sprechen in ihrer Publikation, die sich auf den Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung bezieht, ebenfalls von einem „Bündel an vielfältigen Teilleistungen“, die Grundlage für den Leselernprozess seien, sowie diesen vorantreiben würden. Das Zusammenspiel von Teilleistungen bezieht sich auf Diskriminierungs- sowie Merkfähigkeiten, die meist gelöst von Schrift gefördert werden. Das Diagnostizieren von Teilleistungsstörungen, obwohl Schwierigkeiten in Zusammenhang mit der Schrift aufgetreten sind, ist für die Schüler nicht sinnvoll. Nimmt man die Perspektive der Lerner ein, so sollte nicht von Teilleistungen ausgegangen werden. Erfolg bringender ist es, die Verfügung der kognitiven Schemata in den Blick zu nehmen (vgl. u.a. DEHN 2013, S. 160 und vgl. 2.1).

Lesen gilt als Tätigkeit, die jedem Schüler möglich sein soll. Mit dieser Intension spricht man von einem Lesebegriff im weiteren Sinn, der von Lesen im engeren Sinn abgegrenzt wird. Das Verständnis des enger gefassten Lesens bezieht sich auf das Umsetzen von Schriftzeichen in Lautsprache, also das klassische Lesen. Das komplette Spektrum des Lesens, also auch das Lesen im weiteren Sinne, umfasst folglich das Lesen von Gegenständen, Situationen, Bildern, Symbolen sowie Signallese, Ganzwortlesen und Lesen mit Buchstaben (vgl. RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001, S. 329-335 und vgl. 3.3).

Das Schreiben hingegen wird eher als Hilfstätigkeit für das Lesen angesehen und der Lese- und Schreibprozess sollen eng miteinander verknüpft sein. Beim Schreiben geht man ebenfalls von einem weiter gefassten Kontinuum des Schreibens aus, das basale Erfahrungen einschließt. Zu den basalen Erfahrungen gehören, mit Mimik, Gestik und dem ganzen Körper etwas auszudrücken oder Situationen zu verstehen sowie sich selbst verbal zu äußern. Überdies umfasst der Schreibprozess das klassische Kritzeln, das „Schreiben“ mit Bildern und die sogenannten „Phonetischen Schreibweisen“. Insgesamt ist im Bereich zum Schreiben wenig Inhaltliches angeführt, dennoch wird darauf hingewiesen, dass in individuellen Fällen eine verbundene Schrift eingeführt werden könnte (vgl. RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001, S. 336ff. und vgl. 3.4). Dies scheint mir an dieser Stelle eher nebensächlich, da wichtige Inhalte in Bezug zur Einsicht in den Aufbau von Schrift (vgl. 2.3) sowie die Kenntnis von Begriffen (vgl. 2.4) fehlen, die aus Sicht der Kinder bedeutender wären, um Schrift zu erwerben. Die Darstellung der Richtlinien und des Lehrplans, die eigentlich Grundlage des Unterrichts sein sollten, werden den Notwendigkeiten der Kinder auf dem Weg zur Schrift nur bedingt gerecht. Inhaltliche Vorschläge orientieren sich zwar an den zuvor genannten Bereichen, allerdings, wie oben schon kritisiert, gehen diese von Teilleistungen nicht von kindlichen Denkstrukturen aus.

3.2 Rolle der Schrift

Bevor die Rolle der Schrift in der gegenwärtigen Geistigbehindertenpädagogik dargestellt wird, muss der Begriff der Kulturtechnik geklärt werden. Da Lesen und Schreiben in der Literatur in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung häufig als „Kulturtechniken“ angesehen werden. Nun ist die Frage, ob diese Bezeichnung dem kindlichen Aneignen von Schrift gerecht wird. Die Schule versteht sich als Übermittler von kulturellen Traditionen und sieht es als ihre Aufgabe an, Menschen mit geistiger Behinderung zu Kulturträgern zu machen. Mit dem Begriff der Kulturtechnik wird lediglich die „bloße Technik der Daseinsbewältigung“ (SCHURAD 2007⁴, S. 25) angesprochen, obwohl das Lesen und Schreiben mehr ist als die technisierte Übertragung von Phonemen in Grapheme. Die Isolierung von Kulturtechnik grenzt Schrifterfahrungen völlig aus. Schriftkultur umschreibt die gesamte Auseinandersetzung mit Schrift und wird als Voraussetzung zum Erlernen der Kulturtechnik gesehen (vgl. DEHN 2013, S. 50). In diesem

Zusammenhang spricht SCHURAD (2007⁴, S. 35) von der Schule als „Kultur-, Schriftkulturvermittlerin“ und von dem Schüler als „Kultur- Schriftkulturträger“. WACHSMUTH (vgl. 2007, S. 32) betont, dass unter den Kulturtechniken nicht nur Lesen und Schreiben zu fassen sind, sondern auch neue Mediennutzung, wie beispielsweise das Internet oder Hörbücher, mit inbegriffen sind. Daher ist zu überlegen, ob der Begriff der Kultur*technik* noch angemessen ist, oder im Sinne des kindlichen Lern- und Sozialisationsprozesses die Bezeichnung der Schriftkultur geeigneter wäre.

Um die Rolle der Schrift in der Geistigbehindertenpädagogik nachvollziehen zu können, sollte die historische Entwicklung wesentlich sein, denn Schrift spielte nicht von Beginn an eine Rolle. Man schrieb anderen Unterrichtsinhalten als dem Lesen und Schreiben größere Bedeutung zu und vernachlässigte zur Zeit der Gründung der Schule für Geistigbehinderte den Schriftspracherwerb. Dies wurde zum Teil auch aus personellen Gründen entschieden, da keine Lehrkräfte sich das Unterrichten des Lesens und Schreibens zutrauten (vgl. SPECK 2012¹¹, S. 296). Die Rolle der Schrift, oder in den Worten der damaligen Zeit ausgedrückt, die Rolle der Kulturtechniken wurde in den 1960er Jahren „zu einer Art ‚Gretchenfrage‘ der Geistigbehindertenpädagogik“ (SPECK 2012¹¹, S. 294). Teilweise war man der Auffassung, dass der Schriftspracherwerb keinen Platz in der Schule für Geistigbehinderte haben sollte, wie folgendes Zitat zeigt.

„Insgesamt zeigt sich also, daß [...] der formale Wert der Kulturtechniken für die Erziehung des geistig behinderten Kindes gering und zum Teil sogar fragwürdig ist (BACH 1977⁶, S. 37).

Noch vor gut 18 Jahren nahm die Unterrichtszeit des Lesens und Schreibens nur einen geringen Teil in Anspruch. WACHSMUTH (vgl. 2007, S. 30) berichtet, dass im Schuljahr 1995/96 die Schulen für Geistigbehinderte angaben, nur ein bis zwei Stunden und in wenigen Fällen drei Stunden Deutsch zu unterrichten. Sie provoziert zu Recht mit der Tatsache der ungleichen Verteilung des schriftsprachlichen Unterrichts in Bezug auf die Regelschule. Gerade die Schüler der Schule für Geistigbehinderte bräuchten einen regelmäßigen verlässlichen Deutschunterricht. Gründe für den verkürzten Unterricht sind die Annahme der geringfügigen Bedeutung des Lesens und Schreibens für die Schüler. Darüber hinaus fällt es sowohl Eltern als auch Lehrern schwer, den Schülern die Bewältigung des Schriftspracherwerbs zuzutrauen. Wobei zu beachten ist, dass der Schriftspracherwerb mehr umfasst als die kognitiven Leistungen des Lernalters, sondern auch die Unterstützung in seinem unmittelbaren schulischen und außerschulischen Umfeld. Ein weiterer Grund für die Vernachlässigung des Deutschunterrichts, ist die unzureichende Bereitstellung von besonderen Hilfsmitteln, wie zum Beispiel Bücher mit vergrößerter Schrift oder die Verfügbarkeit von Computern (vgl. WACHSMUTH 2007, S. 31).

Heute hat sich die Einstellung zum Erlernen von Lesen und Schreiben geändert oder versucht sich gerade zu wandeln. Gesellschaftliche Einflüsse, der Ruf nach Inklusion oder die Em-

powerment-Konzeption, versetzen die Schulen in Zugzwang, da die gesellschaftliche Partizipation grundlegende Fähigkeiten im Lesen und Schreiben fordert. Betrachtet man beispielsweise die uneingeschränkte Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung, so ist Lesekompetenz erforderlich. Zur Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel ist das Lesen eines Fahrplans, der nächsten Haltestelle oder bei Veränderungen in der Fahrzeit nötig. Teilweise können Fahrkarten auch nur noch über einen Ticketschalter erworben werden, der Lesen und Schreiben voraussetzt. Eine weitere Bedingung, warum der Unterricht mehr für Schrift geöffnet wird, ist die Unterstützte Kommunikation. Gerade für Menschen, die kaum oder gar nicht sprechen, ist die Schriftsprache eine große Chance, um trotzdem kommunizieren zu können. Überdies bietet das Medienzeitalter immer neue Techniken, die auch von Menschen mit geistiger Behinderung genutzt werden wollen. Die Technik verlangt aber ebenfalls schriftsprachliche Kompetenzen, die durchaus motivierend im Unterricht genutzt werden können, zum Beispiel das Schreiben einer SMS oder Chatnachricht (vgl. WACHSMUTH 2007, S. 30).

Seit die Geistigbehindertenpädagogik den Schriftspracherwerb nicht mehr nur als einzuübende Technik ansieht, sondern auch die kommunikative Funktion wertschätzt, hat das Lesen und Schreiben einen neuen Stellenwert. Schrift bekommt die Aufgabe als Vermittler zwischen den Lernern und der Gesellschaft. Schrift, aber auch Bilder, Symbole und Piktogramme können die Partizipation unterstützen und neue Möglichkeiten und Perspektiven eröffnen. Außerdem wird durch die Beschäftigung mit Schrift, die Chance zur Verbesserung der mündlichen Kompetenzen gesehen. Das Lesen und Schreiben bietet den Kindern ein Stück mehr Lebenskompetenz und der Lernprozess wird wertschätzend begleitet, da das Lesen- und Schreibekönnen in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert und Anerkennung genießt (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 24).

An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass Kinder mit Down-Syndrom schon im Alter von drei bis vier Jahren erste Wörter lesen können. Das frühe Lesen wird zur Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz eingesetzt und möchte aufgrund der Visualisierung der Wörter eine exaktere Aussprache provozieren und die auditiven Beeinträchtigungen kompensieren. Kinder lernen nicht das synthetisierende Lesen, sondern erfassen Wörter als Ganzes. WILKEN (2010¹¹, S. 92) berichtet von großen Erfolgen mit dem ganzheitlichen Lesen und erkennt an „Ein sechsjähriges Kind, das mehr als 200 Wortkarten und kleine Geschichten, die daraus zusammengesetzt sind ‚lesen‘ kann, zeigt eine beachtliche Leistung.“ Dem ist durchaus zuzustimmen, fraglich ist allerdings, ob das automatisierte Üben von Ganzwörtern eine kindgerechte Methode für erste Literacy-Erfahrungen ist. Lernen die Kinder nur das isolierte Einüben und systematische Trainieren von Wörtern, erlangen sie kein Verständnis über die Einsicht in den Aufbau von Schrift. Außerdem können sie unbekannte Wörter nicht erlesen und mit Bedeutung füllen. Dennoch ist anzuerkennen, dass das frühe Lesen bezüglich der Verständlichkeit der Sprache große Erfolge erzielen kann und die Kinder schon früh intensiven

Kontakt zur Schrift erfahren. Meines Erachtens nach, kann der Ansatz auch gewinnbringend für den Schriftspracherwerb genutzt werden, indem das Trainieren durch sinnvolle Beschäftigung mit Schrift ersetzt wird. Förderliche Inhalte (vgl. Kapitel 2), wie zum Beispiel das Betrachten eines Bilderbuches, indem Schrift thematisiert wird, könnten mit dem Konzept des frühen Lesens gekoppelt werden.

Bemerkenswerterweise findet man auf der Suche nach der Rolle der Schrift in der Geistigbehindertenpädagogik immer wieder Kommentare zur Schreibweise, die verwendet werden soll. GÜNTNER (vgl. 2013⁴, S. 164f.) fordert die gemischte Schreibweise von kleinen und großen Druckbuchstaben, da dies die häufigste verwendete Form ist. Darüber hinaus sieht er Vorteile in dem veränderten und besser unterscheidbaren Schriftbild. Obere und untere Längen geben zusätzlich visuelle Differenzierungshilfen. Er merkt an, dass Kinder zu Beginn des Schreibens Großantiqua benutzen, da diese graphomotorisch leichter zu produzieren sind. Allmählich sollen die Kinder aber Groß- und Kleinbuchstaben verwenden, um den Leselernprozess zu unterstützen. Aus Sicht der Kinder sind dies gute Einwände, allerdings ist darauf zu achten, dass Kinder zur Nutzung der gemischten Schreibweise zuerst ein Verständnis entwickeln müssen, dass ein Laut, zum Beispiel [a] durch zwei Grapheme umgesetzt werden kann (<A> und <a>). Schreibschrift sollte den Kindern nur in individuellen Fällen angeboten, aber nicht völlig ausgeschlossen werden. Der Lehrplan der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung wählt den Schwerpunkt Lesen und setzt sich inhaltlich wenig mit dem Schreiben auseinander, dennoch findet man den Satz „Als Zielvorstellung kann eine verbundenen Schrift im Einzelfall angestrebt werden“ (RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001, S. 336). MANSKE (vgl. 2011, S. 140) fordert die Schreibschrift schon im Elementarbereich und begründet ihre Sichtweise mit einer fließenden Bewegung während des Schreibens, die den Fluss der Gedanken bestärken soll. Kinder, die früh eine verbindende Schrift nutzen, hätten bei Klassenarbeiten deutliche Vorteile. Schon vor der Schule lernen Kinder in Schwungübungen, die mit Liedern und Versen verbunden sind, Grundformen der verbundenen Schrift. Fraglich ist nur, ob der erhöhte graphomotorische Aufwand im anfänglichen Schreiblernprozess wirklich den Schreibfluss unterstützt oder eher hemmt. Weiter findet man in der Öffentlichkeit kaum verbundene Schreibungen, daher wäre es aus Sicht der Kinder für die Anbahnung einer selbstständigen Lebensführung relevanter die Druckschrift zu beherrschen.

3.3 Lesebegriff aus Sicht des Lehrens

Wie bereits oben erwähnt, ist die Vermittlung von Lesen und Schreiben in der Geistigbehindertenpädagogik noch nicht allzu lange selbstverständlich. Die Betonung der lebenspraktischen Lerninhalte musste dem Lesen und Schreiben einen kleinen Raum einräumen. Um

diese Lerninhalte nicht gegeneinander auszuspielen, sondern gegenseitig voneinander zu profitieren, wurde der sogenannte „erweiterte Lesebegriff“ entwickelt. HUBLOW (1985, S. 3) hat vor allem an der damals innovativen Didaktik mitgearbeitet und versteht darunter „Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen“.

Lesenlernen ist ein langer Prozess, der nicht erst mit Schulbeginn anfängt. Die Voraussetzungen für das Erlernen des Lesens werden schon in der frühen Kindheit gelegt. Diese Sichtweise deckt sich mit den bereits ausgeführten Inhalten in Kapitel 2. In Zusammenhang mit dem erweiterten Lesebegriff wird oft von Teilleistungen gesprochen, die erfüllt sein müssten, um erfolgreich Lesen zu lernen. SCHMITZ/NIEDERKRÜGER/WRINGTON (1993, S. 31) nennen an dieser Stelle vor allem „visuelles Wahrnehmungstraining“ und Übungen „zum Aufbau eines Körperkonzepts“. So soll über das Empfinden des eigenen Körpers die kognitive Wahrnehmung angeregt werden. Gerade für Schüler mit geistiger Behinderung sollte dem Aufbau des Körperkonzeptes große Bedeutung zukommen, allerdings kann nicht das Ausbilden des Körperkonzepts als entscheidend für den Leselernprozess gelten. Auch etwas neuere Veröffentlichungen in der Geistigbehindertenpädagogik berufen sich immer noch auf die Bedeutung von Teilleistungen, dagegen wird Schrift nicht völlig außer Acht gelassen. Dass diese Perspektive ausgehend von den Teilleistungen, zwar Schrift mit einbezieht, aber die anfänglichen kognitiven Prozesse des Schriftspracherwerbs unterdrückt, verdeutlicht die nachstehende Aussage: „die Wahrnehmung der Raumlage führt dazu, dass die Buchstaben in eine richtige Beziehung zum Leser gesetzt werden“ (WISCHMEYER 2000, S. 116). Die Anforderungen des Lesens oder des Schriftspracherwerbs allgemein, werden aus Sicht der Erwachsenen formuliert.

Die neuesten Forschungen (vgl. EUKER/KOCH 2013, S. 3f.) in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen haben diese Ansätze weiter untersucht und sind zu kindorientierten Erkenntnissen gelangt. Die Intelligenz eines Menschen, hat nur sehr geringe Auswirkungen auf die Lesekompetenz, das heißt es besteht keine enge Korrelation zwischen Intelligenz und dem Schriftspracherwerb. Weiter konnte keine Beziehung zwischen auditiver Merkfähigkeit, die in vielen Trainingsprogrammen groß geschrieben wird, und der Leseleistung festgemacht werden. Überdies werden Schwierigkeiten im visuellen Bereich der Wahrnehmung nicht mehr isoliert als Indikator für Probleme im Lesen angesehen. Dagegen ist als Störfaktor die unzureichende Koppelung zwischen visuellen und phonologischen Codes wahrzunehmen. Das heißt, Teilleistungen werden nicht mehr isoliert voneinander betrachtet, sondern als Gesamtheit gesehen. Darüber hinaus wird der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne ebenfalls erfolgreiche Auswirkungen auf den Leselernprozess zugesagt. EUKER/KOCH (vgl. 2013, S. 4) sehen in der Kombination von Trainings zur Phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne und der Phonem-Graphem-Korrespondenz sowie der Abrufgeschwindigkeit der Grapheme die größtmöglichen Erfolge für das Lesenlernen. Hierzu schlagen sie das Würzburger Trainingsprogramm

„Hören, lauschen, lernen 2“ (PLUME/SCHNEIDER 2004) vor. Dabei ist zu beachten, dass der phonologischen Bewusstheit als „Vorläuferfertigkeit“ des Lesens und Schreibens eine bedeutende Rolle zugesprochen wird. Doch eine positive Auswirkung oder sogar die Prävention von Lese- Schreibschwierigkeiten konnte durch ein gezieltes, isoliertes Training zur phonologischen Bewusstheit nicht erreicht werden (vgl. VALTIN 2010, S. 4f.). Zwar wird im zweiten Teil des Würzburger Trainingsprogramms Schrift zur Förderung mit einbezogen, dennoch ist das isolierte Training bedenklich, um wirklich Fortschritte zu erzielen. Grundlegend ist zu sagen, dass die Voraussetzungen des Leselernprozesses zwar aufgrund neuerer Forschungsergebnisse nicht mehr nur durch Teilleistungen bestimmt sind, aber in den Schulen kann man durchaus noch diese Sichtweise beobachten. Literalen Erfahrungen werden gegenüber Teilleistungen leider nur wenig Bedeutung beigemessen.

Da nun die Voraussetzungen des Leselernprozesses auf Grundlage der historischen Entwicklung Beachtung fanden, wird nun der erweiterte Lesebegriff mit den verschiedenen Stufen näher erläutert. Bei dem nachstehend vorgestellten Modell handelt sich nur um ein idealtypisches Modell, welches nicht als allgültiges Stufenmodell gesehen werden kann. Daher wird im Folgenden nicht von Stufen, sondern von Lesarten gesprochen (vgl. 4.1). Schüler können länger bei einer Lesart verharren, andere Lernwege einschlagen oder auch Lesarten überspringen. Die Lesarten durchlaufen Lerner keinesfalls nur einmal, sondern werden im alltäglichen Handeln ständig als Informationsmöglichkeit herangezogen. Die Lesarten sind nicht aufeinander aufbauend, die Einteilung nach Stufen kann nur hinsichtlich der Abstraktion auf Gültigkeit beharren. Vielmehr sind die Lesarten als gleichberechtigt nebeneinander stehend anzusehen. GÜNTNER (2013⁴, S. 48) spricht vom „Gleichzeitigkeitsmodell“, das alle Lesarten beim Lesen von Schrift und in der alltäglichen Lebenspraxis integriert und notwendig macht. Je nach Situation werden andere Lesarten angesprochen oder miteinander gekoppelt. Befindet man sich beispielsweise auf einem Bahnhof oder Flughafen in einem Land, dessen Sprache man nicht beherrscht, so ist man auf internationale Piktogramme angewiesen, um zum Beispiel eine Toilette oder den Ausgang zu finden (vgl. DÖNGES 2007, S. 340). Dieses Beispiel verdeutlicht zugegeben die alltägliche Bedeutung des Lesens, die beim Lehren durchaus Berücksichtigung findet. Dennoch werden die individuellen Zugriffsweisen der Kinder wenig in den Blick genommen. Die Literatur beschreibt umfassend die verschiedenen Lesarten, die durchaus den Lernern gerecht werden, aber mögliche Herangehensweisen sind nicht beschrieben.

Ein Kontinuum von Abstraktion, das sich von wenig Abstraktionsleistung zu enormer Abstraktionsleistung erstreckt, stellt nun die Grundlage der Lesarten dar. Die Lesart, die am wenigsten Abstraktionsvermögen verlangt, ist das *Situationen lesen*. Hier vergleicht der Schüler bestimmte Situationen, in denen Personen handeln und Gegenstände eine Rolle spielen, mit bereits bekannten situativen Vorgängen. Der Erfahrungshintergrund des Kindes ermöglicht

das Wiedererkennen und Deuten der Situation. Dadurch wird der Schüler zu Handlungen befähigt und kann in Interaktion treten. Komponenten die in dieser Lesart Bedeutung tragen sind Personen, die mimisch, gestisch, sprachlich und durch ihre Körperhaltung Informationen weitergeben. Ebenso wird der räumlichen Situation sowie den verwendeten Gegenständen Bedeutung zugeschrieben. Diese Lesart mit ihren lebenspraktischen Bedeutungsträgern ermöglicht dem Lerner, sich in der Welt zurechtzufinden und zu reagieren. Außerdem befähigt das Lesen von Situationen Teilhabe an der Gesellschaft durch Aufrechterhalten bestimmter interaktiver Situationen oder sei es schlicht das situationsangemessene Verhalten (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 49f.).

Eine weitere Lesart ist das *Bilder lesen*. Hier muss der Schüler von einem Bild auf die Wirklichkeit schließen und erkennen, dass ein Bild die Realität darstellen kann. Ähnlich wie beim Situationslesen lernt das Kind, nicht reale Situationen zu erkennen und zu deuten, sondern von Bildern darauf zu schließen. Diese Deutungsmuster werden wiederum mit der eigenen Erfahrungswelt in Beziehung gebracht (vgl. SCHUMACHER/STABENAU/THAMM 2007⁴, S. 74). Schüler lernen beispielsweise Handlungen, die durch Bilder dargestellt sind nachzuvollziehen und selbst auszuführen. Zur Förderung dieser Lesart wird häufig mit Bildfolgen gearbeitet, die zum Beispiel als Kochrezept, Bastel- oder Bauanleitung dienen. Im Unterschied zum Situationslesen ist die Darstellung nur noch zweidimensional und es gibt keine sprachlich festgelegten Begriffe. Neben der Präsentation von Handlungsabläufen, können Erlebnisse über Bilder erinnert und versprachlicht werden. Dies kann beispielsweise in Form eines selbst erstellten Bilderbuches zu einem Klassenausflug erfolgen (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 54). Die Form des Bilderlesens kann auch in Zusammenhang mit Bilderbüchern gesehen werden. Kinder müssen beim Betrachten von Bilderbüchern zunächst die Bilder interpretieren und in einem zweiten Schritt mit dem Text in Verbindung bringen (vgl. 2.4).

Am Rande ist zu erwähnen, dass Bildergeschichten literarische Absichten verfolgen, die für den Unterricht nicht geeignet sind. Kinder beschreiben die Bilder meist einzeln und stellen keine Verbindung zwischen diesen her. Es entstehen keine literarischen Texte mit entsprechenden Mustern (vgl. SCHILCHER 2011, S. 19). Bei Koch- oder Bastelanleitungen sowie Bildern zu einem Klassenausflug können begleitend Handlungen ausgeführt beziehungsweise erinnert werden.

Ein Bild stellt die Wirklichkeit dar, Symbole und ikonische Zeichen setzen hingegen eine gewisse Abstraktion des Gegenstandes voraus. Die nächste Lesart wird *Bildzeichen lesen*, *Piktogramme lesen* oder in manchen Veröffentlichungen auch *Symbollesen* genannt. Allerdings sollte man zwischen Bildzeichen oder Piktogrammen und Symbolen differenzieren. Piktogramme stellen ein Teil der Wirklichkeit dar und sind stark gegenständlich orientiert. Dagegen setzen symbolische Darstellungen voraus, dass die Bedeutung des Symbols bereits gelernt wurde. Zum Beispiel verweist ein großes gelbes „M“ den Weg zu einer Fastfood-Kette und

nicht ein Hamburger oder eine Pommes. Die willkürliche Zuweisung von Bedeutung muss zuerst durch Erfahrung gelernt werden (vgl. EUKER/KOCH 2013, S. 3). Trotz der Unterscheidung kann das Lesen von Piktogrammen und Symbolen unter einer Lesart zusammengefasst werden. Die Zeichen setzen voraus, dass Farben und Formen als bedeutungsunterscheidende Merkmale wahrgenommen werden. Das differenzierte Unterscheiden von Symbolen und Piktogrammen kann den Schülern helfen, Strategien zu entwickeln, die sie dann auch in Auseinandersetzung mit Schrift anwenden können (vgl. 2.1). Piktogramme und Symbole sind wichtige alltägliche Hilfen zur Orientierung und Handlungsanweisung. Sie ermöglichen den Schülern weitere Partizipation und weitestgehend barrierefreie Bewegung in der Umwelt. Auch der schulische Alltag wird meist über Symbole oder Piktogramme strukturiert, indem Stundenpläne oder Arbeitspläne mit Hilfe dieser Zeichen dargestellt und immer wieder verbalisiert werden (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 66f.). Aus Sicht der Kinder ist es wichtig, diese Symbole und Piktogramme immer wieder zu klären, um einen gemeinsamen Verstehenshintergrund zu schaffen. In der nächsten Lesart, dem *Signalwortlesen*, spielen bildhafte Zeichen nur eine untergeordnete Rolle. Einzelne Buchstaben, bekannte Schriftzüge oder Ziffern werden aufgrund ihrer visuellen Charakteristika erkannt. Besondere Formen und Farben werden erfasst und mit anderen bekannten Zeichen verglichen (vgl. SCHUMACHER/STABENAU/THAMM 2007⁴, S. 75). Dies trifft beispielsweise auf Schriftzüge aus der Werbung zu. Diese werden immer wieder gesehen und als ganzheitliche Einheit abgespeichert und wiedererkannt (vgl. 2.1). Die Wortgestalt wird nicht als eine abstrakte Einheit angesehen, sondern die Lerner versuchen das Schriftbild ganzheitlich zu erfassen und mit dem Kontext in Verbindung zu bringen. Das Lesen von Signalwörtern dient zur weiteren Orientierung in öffentlichen Räumen und kann gerade in Einkaufssituationen unterstützen, die passende Ware zu finden.

Die nachstehend vorgestellte Lesart, das *Ganzwort lesen* wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Unter dem Lesen von Ganzwörtern versteht man das Erkennen von bestimmten Wörtern anhand der äußeren Gestalt. Der zu „erlesene“ Ganzwörterwortschatz bezieht sich auf unterrichtlich aktuelle Themen sowie persönlich wichtige Wörter des Schülers (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 85). DÖNGES (vgl. 2007, S. 340f.) verweist auf den methodisch veralteten Begriff des Ganzwortlesens sowie den sogenannten Methodenstreit der 1960er und 1970er Jahre. Im Methodenstreit konnte allerdings nicht geklärt werden, ob die Methode des Ganzwortes oder synthetisierende Verfahren für den Leselernprozess geeigneter sind. Aufgrund dieser Ergebnisse wurden beide Verfahren integriert. Auf der Basis dieser Erkenntnisse und der Befürchtung der Gefahr des reinen Erratens der Wörter bei der Ganzwortlesemethode, hat THAMM (2007⁴, S. 65) den Begriff des „Wortgestaltlesens“ geprägt. Damit wollte er betonen, dass das Lesen nicht auf auswendig gelernten Ganzwörtern fußt, sondern Leseübungen mit Sinn verknüpft. Dennoch stellt sich die Frage, ob eine Umformung des Begriffs wirklich die Methode verändert. Neuere Forschungen haben überdies herausgefunden, dass die ganzheitliche Wortgestalt

nicht unbedingt zum Erkennen des Wortes beiträgt. Entscheidend sind vielmehr der einzelne Buchstabe oder Buchstabengruppen (vgl. 2.2). Weiter konnte keine rein visuelle Strategie beim Worterkennen bestätigt werden, sondern ein Zusammenspiel von visuellen und phonologischen Informationen. Daher ist die Methode des „Wortgestaltlesens“ ebenfalls erfolglos, da die visuelle Fokussierung die Einsicht in den Aufbau von Schrift erschwert oder sogar versperrt (vgl. DÖNGES 2007, S. 341). Der Artikel von DÖNGES (2007) deutet einen Perspektivwechsel in der Geistigbehindertenpädagogik an, der nicht mehr vom schriftkundigen Erwachsenen ausgeht, sondern versucht, sich auf den Lerner einzustellen. Ob sich jedoch in naher Zukunft der Unterricht bezüglich des Ganzwortlesens ändern wird, ist fraglich, da im Lehrplan (vgl. RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001, S. 333) und in neueren Veröffentlichungen (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 85ff.) immer noch die Ganzwortmethode als eine Lesart des erweiterten Lesebegriffs Beachtung findet. Dennoch ist zu erwähnen, dass GÜNTNER (vgl. 2013⁴, S. 86f.) vor der Verfestigung der Ganzwortlesemethode warnt. Sobald Schüler diese Lesart erreicht haben, soll sie gewinnbringend eingesetzt, aber dennoch Wert auf das Erlernen einzelner Buchstaben und deren Verbindung gelegt werden. Um neue Wörter erlesen zu können sind Übungen zur Analyse und Synthese bedeutend. Im Zuge des Lesens von Ganzwörtern spricht GÜNTNER (2013⁴, S. 87) von einer „vorübergehenden Durchgangsphase“. Diese Relativierung des Ganzwortlesens deutet ebenfalls auf einen Perspektivwechsel zu Gunsten der Lernenden hin.

Das Lesen oder Erkennen von Bildern, Piktogrammen und Ganzwörtern ermöglicht den Kindern zunehmende Teilhabe am öffentlichen Leben. Doch stellt sich die Frage, ob das isolierte Lesen den Interessen und Fähigkeiten jedes Kindes entspricht. Die *Pfeil-Lese-Methode* ermöglicht, größere Sinneinheiten, wie Sätze und kurze Texte zu lesen. Pfeile ersetzen Verben und Nomen werden entweder als Ganzwörter erkannt sowie durch Bilder oder Piktogramme dargestellt. Verben sind schwieriger zu erlesen oder als Ganzwörter zu erkennen, da sie sich aufgrund der Verbflexion ständig morphologisch verändern. Diese Methode bezieht den Sinngehalt eines Satzes mit ein. Ein Schüler muss während des Erlesens mögliche Hypothesen aufstellen und auf Sinnhaftigkeit prüfen. Das Lesen mit Hilfe von Pfeilsätzen erfordert kognitive Abstraktionsleistungen, da von einem Pfeil auf ein Verb geschlossen werden muss (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 91ff.).

Die Lesart, die prinzipiell bei allen Schülern angestrebt wird, ist das *Schriftlesen* oder *analysierend-synthetisierende Lesen*. Darunter versteht man die Einsicht in den Aufbau von Schrift, wie die Beziehung zwischen Graphem und Phonem, die Grundlage des Lesens darstellt (vgl. 2.2). Darüber hinaus entwickeln Schüler Lesestrategien, die sowohl analytisch als auch synthetisch vorgehen. Mit dieser Lesart wird auf das sinnentnehmende Lesen von neuen Texten hingesteuert (vgl. DÖNGES 2007, S. 339). Die vorgestellte Form des Lesens entspricht dem Leseverständnis des Regelbereichs. Tatsächlich erweckt es den Eindruck, als sei diese Lesart

dem Regelbereich vorenthalten. In der Literatur findet man ausführliche Beschreibungen zum Lesen, aber das Schriftlesen ist eher vernachlässigt vertreten. Meines Erachtens nach, sollte dem Schriftlesen im Sinne der Kinder mehr Wichtigkeit zukommen. Sobald ein Kind Schrift zum Beispiel über Signalwörter als etwas Bemerkenswertes wahrnimmt und weiß, dass Symbole und Bilder Bedeutung tragen, können dem Kind Angebote zum Schriftlesen gemacht werden. Wenn der Schritt zum klassischen Lesen nicht zu bewältigen war, ist nicht immer auf mangelnde Lernvoraussetzungen auf Seiten des Schülers zu verweisen, sondern es besteht gleichfalls die Möglichkeit, dass das Lehrangebot für jenes Kind nicht geeignet war. Die Passung von Lehr- und Lernangeboten spielt eine große Rolle (vgl. Kapitel 4 und 5).

Die Didaktik im Deutschunterricht richtet sich meist nach dem erweiterten Lesebegriff, wie er auch in vielen Bildungs- und Lehrplänen festgelegt ist. Neben der Darstellung dieses Leseverständnisses soll kurz eine weitere Herangehensweise an das Lesen vorgestellt werden. Es handelt sich um die entwicklungsorientierte Lesedidaktik. Diese wird nicht im Detail dargestellt, nur einige Grundgedanken sollen erwähnt werden. Das nachstehende Beispiel kann zeigen, dass der Leseunterricht oft an den kognitiven Schemata der Kinder vorbei geht und ihre Sicht vernachlässigt. In der entwicklungsorientierten Lesedidaktik lernen Kinder einen Buchstaben in Verbindung mit einer Handlung. Zum Beispiel erwerben Kinder das <F> in Verbindung mit dem Ausblasen einer Kerze oder dem Aufpumpen eines Fahrradschlauches. Dabei werden die Grapheme mit alltäglichen Erfahrungen verknüpft und „nicht als sinnlose Zeichen eingepägt, sondern als Zeichen mit Sinn und Bedeutung“ (MANSKE 2004, S.74). Grapheme sind keinesfalls sinnlose Zeichen, aber diese Auffassung suggeriert eine bedeutende Verbindung zwischen dem Buchstaben <F> und dem Ausblasen einer Kerze. Schreibt das Kind also <F> denkt es, was nach dieser Unterweisung logische Konsequenz ist, dass es zum Beispiel „Kerze ausblasen“ geschrieben hat. Die Kopplung von Alltagserfahrungen und Graphemen führt die Lerner auf einen vollkommen falschen Weg und die Abstraktionsleistung wird zusätzlich erschwert, da zunächst falsche kognitive Schemata ausgebildet werden. Solche Verknüpfungen finden sich leider auch in Verbindung mit Lautgebärden, worauf später noch näher eingegangen wird (vgl. 6.3).

3.4 Schreibbegriff aus Sicht des Lehrens

Wie bereits oben erwähnt, wird das Schreiben in der Geistigbehindertenpädagogik gegenüber dem Lesen eher stiefmütterlich behandelt. So formulierte OBERACKER (1984, S. 110):

„Trotz der geschilderten Zusammenhänge sind Lesen und Schreiben grundsätzlich zwei verschiedene Vorgänge. Geistig behinderte Schüler, die lesen lernen können, müssen nicht unbedingt auch schreiben lernen können“.

Hier werden Prozesse voneinander isoliert dargestellt, die sich eigentlich wechselseitig bedingen. Um lesen zu lernen, werden ebenfalls kognitive Schemata konstruiert, die gleichfalls beim Schreiben genutzt werden können. Teilweise gibt es sogar Ansätze beim Schriftspracherwerb,

die das Schreiben als Basis sehen und allmählich zum Lesen übergehen, wie „Lesen durch Schreiben“ (vgl. REICHEN 1982). Aufgrund der eigenen Erfahrungen mit David kann bestätigt werden, dass Schreiben keineswegs ausgeklammert werden sollte. Da das Schreiben durch seine produktorientierte Funktion motivierender wirkt (vgl. 8.1). Das Schreiben stellt also keineswegs eine höhere kognitive Anforderung an den Lerner. Eine Hürde für Schüler mit geistiger Behinderung können die graphomotorischen Anforderungen darstellen, die durchaus mit verschiedenen Hilfsmitteln kompensiert werden können. In der Literatur findet man immer wieder Übungen und Grundsätze zum Schreiben mit geistig behinderten Schülern, die sich lediglich auf die graphomotorische Seite des Schreibens beziehen, kognitive Prozesse sind völlig ausgeklammert. Dies hat den Anschein, dass Schreiben nur als mechanische Tätigkeit zum Abschreiben gesehen wird. OBERACKER (vgl. 1984, S. 109) empfiehlt beispielsweise Übungen bei denen durch Bewegung und Rhythmus der ganze Körper und vor allem Arme und Hände gelockert werden sollen. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass Lerner meist große Bewegungen beim Schreiben nutzen, daher sollte beim Lernen eines neuen Buchstabens immer von der großen Bewegung zur Kleinbewegung gearbeitet werden. Farbstifte können Kinder beim Schreiben motivieren, schreibtechnische Übungen zu wiederholen. Weiter wird auf differenziertes Arbeiten hingewiesen, was sehr positiv ist, allerdings bezieht sich Differenzierung hier nur auf unterschiedliche Schreibgeräte, Lineaturen oder die Größe der Schrift. Auch in neueren Publikationen finden sich Aussagen, die zeigen, dass die Funktion des Schreibens völlig ignoriert wird, sondern unter dem Schreiben nur ein mechanisches Trainieren verstanden wird: „Den Bezug zur Lautschrift möchten wir in diesem Punkt außen vorlassen“ (SCHÄFER/LEIS 2007, S. 35), obwohl es an dieser Stelle inhaltlich von großer Bedeutung gewesen wäre.

Hier sollte keineswegs die Vermutung entstehen, die motorische Anforderung des Schreibens sei nicht bedeutend. Gerade für Schüler mit geistiger Behinderung ist dies eine komplexe Leistung, dennoch ist diesen Schülern unter keinen Umständen die kommunikative Funktion des Schreibens vorzuenthalten. Für diese Schüler kann das Schreiben eine neue Chance und Bereicherung sein, gerade wenn die mündliche Sprache beeinträchtigt ist. Zum Schreiben sind im heutigen Medienzeitalter nicht unbedingt graphomotorische Kompetenzen notwendig, worauf später nochmals eingegangen wird. Nun stellt sich die Frage, welche Funktion dem Schreiben aus Sicht des Lehrens zugesprochen wird, die des mechanischen Abschreibens? In Veröffentlichungen von GÜNTNER (2000 und 2013⁴) wird dagegen nicht die Sichtweise des Schreibens als ein rein graphomotorischer Prozess geteilt, sondern alle graphischen Zeichen werden als Kommunikationsmittel angesehen. Schreiben kann unterschiedliche Funktionen und Ausdrucksmöglichkeiten haben. GÜNTNER (vgl. 2000 S. 150f.) nennt zum Beispiel das Schreiben, das in ein Spiel eingebettet ist. Kinder malen oderritzeln im Rollenspiel und schreiben im „So-tun-als-ob“ Spiel wie die Erwachsenen. Besonders im Spiel erproben Kinder

häufig die lebenspraktische Bereicherung des Schreibens. Sie erkennen, dass durch etwas Schriftliches Informationen ausgetauscht werden können. Darüber hinaus kann Schrift Hilfe sein, um wichtige persönliche Informationen festzuhalten. Das Verschriften ermöglicht den Schülern das konstante Vorhandensein der Information und entlastet das Gedächtnis. Neben den spielerischen und alltagsnahen Funktionen von Schrift, kann sie auch als Ausdrucksmittel dienen. Kinder und Jugendliche können sich zum Beispiel kreativ mit bestimmten Themen auseinander setzen, Sachtexte verfassen, die eher wissenschaftlich orientiert sind oder ihre eigene Realität in Schriftlichem konstruieren (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 154f.). Betrachtet man Schüler mit geistiger Behinderung, so wird klar, dass nicht jeder Lerner das Schreiben im Sinne der herkömmlichen schulischen Erwartung leisten kann. Um dem Schüler trotzdem das Schreiben als kommunikatives Mittel zu ermöglichen, wird der Schreibbegriff erweitert. Das Schreiben umfasst nicht nur das Produzieren von Graphemen, sondern alle graphischen Zeichen. Das bedeutet, alle Zeichen, die als kommunikative Mittel fungieren können, werden eingesetzt. GÜNTNER (vgl. 2013⁴, S. 138) verweist ebenso wie BRÜGELMANN/BRINKMANN (vgl. 2005, S. 45) auf die historische Entwicklung der Schrift, die Entsprechungen in der individuellen Schreibentwicklung eines Kindes aufweist. Der erweiterte Schreibbegriff spiegelt ein Stück weit die geschichtliche Entwicklung wider. Allerdings ist die Darstellung nicht als Stufenmodell zu verstehen, sondern die einzelnen Möglichkeiten des Schreibens stehen nebeneinander, ähnlich wie beim Lesebegriff (vgl. 3.3).

Um das Kommunikationsmittel Schreiben zu nutzen, stehen zwei Herangehensweisen zur Verfügung. Zum einen das eigene Produzieren von Schrift mit einem Stift oder mechanisch über einen Computer, zum anderen das Schreiben mit Wort- und Bildmaterial. Das eigene Produzieren von graphischen Zeichen kann sich in Form von Kritzeln ausdrücken, wobei das Kritzeln durch Schwing- und Kreiskritzeln sowie durch geordnetes Kritzeln charakterisiert ist. Geordnetes Kritzeln umfasst horizontale Linien, Auf- und Abbewegungen. Beim geordneten Kritzeln kann man häufig vermuten, dass Kinder Erwachsene beim Schreiben nachahmen wollen (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 140f.). Besonders schwungvolles und schnelles Kritzeln zeigte auch David und erklärte anschließend ganz stolz, was er geschrieben hatte. Schüler können sich auch über selbst gemalte Bilder ausdrücken. Zunächst malen sie, weil es ihnen Spaß bereitet und sie Ästhetisches für sich herstellen wollen. Haben sie ihre eigenen Bedürfnisse gestillt, sollen auch andere die Kunstwerke betrachten und sie als Aussage einer Kommunikation verstehen (vgl. GÜNTNER 2000, S. 155). Bilder werden teilweise auch mit buchstabenähnlichen Zeichen versehen, die ebenso alleine stehen können. Es zeigen sich Formen, die auf Grapheme hindeuten, wie Linien, Kreise, Halbkreise, Rechtecke und weitere geometrische Figuren (vgl. 2.2). Beim klassischen Schreiben, wie es aus dem Regelbereich bekannt ist, bilden Kinder die gesprochene Sprache unmittelbar ab, bevor erste Regeln der Orthogra-

phie integriert werden (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 143ff.). Da die zuvor genannten Schreibmöglichkeiten teilweise erhöhte graphomotorische und visuomotorische Anforderungen stellen, die nicht jedes Kind bewältigen kann, sind andere Hilfsmittel nötig. Kindern ist es möglich, mit vorgefertigtem Wort- und Bildmaterial zu schreiben. Das Material kann gelegt oder aufgeklebt sowie mit handschriftlichen Schreibungen oder selbst Gemaltem verbunden werden. Die oben genannte „Pfeil-Lese-Methode“ kann auch beim Schreiben genutzt werden, indem die Schüler selbst solche Pfeilsätze legen und das Verb durch einen Pfeil darstellen. Dabei müssen Schüler zur Anwendung dieser Methode über einen Wortbegriff verfügen (vgl. 2.3) und wissen, was ein Verb ist. Es ist wichtig zu erwähnen, dass durch diese Methode mehrere Bedeutungen möglich sein können. Daher sollte der Verfasser bei Unsicherheiten befragt werden. Diese Methode setzt natürlich auch voraus, dass die Schüler Signalwörter oder Ganzwörter bereits lesen können (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 147ff.). Das Schreiben am Computer stellt eine weitere motorische Entlastung dar, fordert aber die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz (vgl. 2.2) sowie Wissen über die Benutzung von Computern (vgl. GÜNTNER 2000, S. 159).

4 Diagnostik schriftsprachlicher Fähigkeiten

Erfolgreiche Förderung setzt eine kompetenzorientierte Diagnose voraus. Diagnostik muss nicht die Aneinanderreihung von Tests bedeuten, die sowohl den Testleiter als auch das Kind in stressbesetzte Situationen versetzt. Die hier vorgestellte Diagnostik bezieht sich auf Beobachtungsaufgaben im frühen Schriftspracherwerb. Vorangehend wird zunächst das Beobachten als didaktische Aufgabe vorgestellt. Dabei sind Schwerpunkte die kritische Auseinandersetzung mit Stufenmodellen, Kriterien für Beobachtungsaufgaben sowie unterstützende Leitfragen. Auf Grundlage der Aussagen zum Beobachten werden Aufgaben zu den relevanten Bereichen des frühen Schriftspracherwerbs, wie sie in Kapitel 2 aufgeführt sind, knapp vorgestellt. Nach Vorstellung der einzelnen Verfahren folgen Erläuterungen zur eigenen Vorgehensweise und eine Begründung für die Aufnahme in die selbst durchgeführte Diagnostik.

4.1 Beobachten als didaktische Aufgabe

Diagnostisches Handeln ist richtig und bedeutsam, aber es kommt darauf an, welche Grundlage gelegt wird. FÜSSENICH (2005, S. 18) stellt die Frage „Testen, um zu fördern oder zu selektieren?“ Sie zeigt auf, dass viele Verfahren den Leistungsstand in Bezug zu einer erhobenen Stichprobe sehen, die nicht auf Konsequenzen für den Unterricht eingeht, sondern Selektion intendiert. Viele Verfahren gehen von Entwicklungsstufenmodellen aus, die ein Puzzle an kognitiven Teilkomponenten voraussetzen, das ganz simpel zusammengefügt werden kann. Lernprozesse können aber nicht auf das Zusammensetzen verschiedener kognitiver

Puzzleteile reduziert werden. Es ist ein hoch komplexer Prozess, der verschiedene Lernwege zulässt (vgl. SCHMID-BARKOW 2013, S. 204). DEHN hat bereits 1990 die Frage formuliert, ob schwache Lese- und Schreibanfänger nur zum „falschen Zeitpunkt“ „ganz normal“ seien. Daraus könnte man folgern, dass die Zugriffsweisen immer dieselben sind, schwache Lerner diese nur zu einem späteren Zeitpunkt nutzen. Sie konnte aber feststellen, dass diese Lese- und Schreibanfänger ihre Kompetenzen meist nicht gebrauchen können, andere Lernwege gehen und die Integration von Zugriffsweisen oft schwer fällt (vgl. DEHN 1990, S. 309f.). Außerdem ruft DEHN zur Reflexion des Unterrichts auf. Nicht alle Lernschwierigkeiten können als Verzögerung der Entwicklung gesehen werden, sondern das Lehrangebot sollte ebenfalls diagnostiziert werden (vgl. DEHN 1990, S. 313). Um eine Passung von Lehr- und Lernprozessen herstellen zu können, muss das Lernen selbst untersucht werden. Nur so besteht ein Angebot von individuellen Lernmöglichkeiten und der Lerner fühlt sich in den Prozess des Lernens mit einbezogen. Wie HÜTTIS-GRAFF (2013a, 153f.) zeigt, können standardisierte Tests dies nicht leisten, daher stellt das Beobachten eine gute Alternative dar. Dabei verweist sie auf das erschließende Beobachten, das die individuellen Zugriffsweisen erfasst sowie das Kind in seinem Arbeits- und Lernverhalten beobachtet. Überdies steht nicht nur das Lernen im Fokus der Betrachtung, sondern das gesamte Kind in seiner sozial-emotionalen Situation und damit verbunden die Bedeutung des Lerngegenstandes für das Kind. Die Beobachtungssituation sollte vielfältige Lernmöglichkeiten bieten und nicht nur das Lernen vergangener Zeit abprüfen (vgl. HÜTTIS-GRAFF 2013a, S. 154f.). Um die Lernchancen optimal nutzen zu können, müssen die Beobachtungsaufgaben bestimmte Kriterien erfüllen. Zunächst sollte die Aufgabe sinnvollen Umgang mit Schrift ermöglichen, dennoch ist die Schrift zur Bewältigung der Aufgabe nicht unbedingt notwendig. Weiter sind die Aufgaben so zu konzipieren, dass verschiedene Zugänge zur Lösung führen. Die Offenheit für unterschiedliche Lernwege setzt die Differenzierung für verschiedene kognitive Schemata voraus. Ein weiteres Kriterium ist die Ermöglichung von vielfältigen Lernzugängen, die beispielsweise von kooperativen Lernsituationen profitieren (vgl. Hüttis-Graff 1996, S. 37f.). Mit den Beobachtungsaufgaben soll versucht werden, den Blick des Kindes auf die Schrift einzunehmen. Damit dies gelingt, können die Leitfragen von DEHN (1994, S. 21) eine Hilfe sein:

- *„Was kann das Kind schon?“*
- *Was muss das Kind noch lernen?*
- *Was kann das Kind als Nächstes lernen?“*

Die erste Frage ist meiner Meinung nach die wichtigste, da nur durch das Wissen über das Können des Kindes die „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKIJ 2002, S. 326) angestrebt werden kann. Mit dem Blick auf das Können werden die Kompetenzen bezüglich ihrer Zugriffsweisen, ihrer Einstellung zur Schrift und ihren Lernwegen wertgeschätzt. Ausgehend von den Kompetenzen des Kindes kann ermittelt werden, was das Kind noch lernen muss und was es

in einem nächsten Schritt lernen kann. FÜSSENICH/LÖFFLER (2008², S. 29) ergänzen diese Fragen noch durch „Was will das Kind lernen“, um die Sinnhaftigkeit für jedes einzelne Kind im Umgang mit der Schrift zu beobachten und so auch motivierende Angebote zu schaffen. Daher wäre es ebenfalls besser bei der zweiten Frage das Modalverb durch „kann“ zu ersetzen, da gerade bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen Grenzen zu erwarten sind.

Sobald die Kompetenzen und die Zielvorstellungen formuliert wurden, können die nächsten Schritte angebahnt werden. Dazu erweiterten DEHN/HÜTTIS-GRAFF (2006, S. 18) ebenfalls die drei Fragen durch „Wie lernt das Kind?“, um den Lerner in seinem Problemlöseverhalten wahrzunehmen und seine Strategien nachvollziehen zu können. Die Fragen sollen helfend bei der Auswertung verschiedener Aufgaben eingesetzt werden.

Optimale Förderung setzt eine kompetenzorientierte Diagnose voraus, die die individuellen Perspektiven der Kinder bezüglich Schrift untersucht. An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass nicht nur im Unterricht die Sicht der Kinder eingenommen werden sollte, sondern auch im diagnostischen Vorgehen. Dies kann mit vielfältigen Beobachtungsaufgaben zu den Bereichen *Wahrnehmung von Schrift*, *Einsicht in den Aufbau von Schrift*, *Kenntnis von Begriffen* sowie *Kenntnis von Konventionen und Konzepten* erfolgen, die nachstehend erläutert werden.

4.2 Wahrnehmung von Schrift

Der Schriftspracherwerb ist als kontinuierlicher Prozess zu sehen, in dem Kinder sich immer weiter an die von ihnen erwartete Lese- und Schreibkompetenz herantasten. Aber auch im frühen Schriftspracherwerb gewinnen die Kinder Einsichten und orientieren sich an bestimmten Konzepten. Diese Konzepte sollen erfasst werden, um individuell anknüpfen zu können. Um herauszufinden, ob Kinder Schrift wahrnehmen hat sich das *Gezinkte Memory* bewährt. Es wurde schon von mehreren Autoren in unterschiedlichen Varianten erprobt, die nun vorgestellt werden.

BRÜGELMANN (1989) verwendet ein Memory, bei welchem auf der Rückseite der Karten die Bezeichnung der Bilder steht. So überprüft er, ob Kinder die Schrift zum Gewinnen des Spiels nutzen. Das Memory ist nicht darauf angelegt, dass die Kinder die Wörter erlesen, sondern es wird festgestellt, ob sie eine Korrespondenz zwischen den Bildern und dem Wort auf der Rückseite herstellen können. Das heißt, zunächst muss die Schrift als bedeutsam angesehen werden, um sie dann dementsprechend zu nutzen (vgl. 2.1). Weiter muss das Kind wissen, dass die Buchstabenfolge zweier gleicher Bilder ebenfalls gleich sein muss. Diese Einsicht wird vorausgesetzt, um dann Buchstabenfolgen miteinander vergleichen zu können und unter ähnlichen Folgen die identische Buchstabenfolge zu finden (vgl. BRÜGELMANN 1989, S. 127). Während des Spielens mit einem Erwachsenen sollen keinerlei Hinweise gegeben werden. Lediglich die Strategie des Kindes wird erfragt, ebenso bei fehlerhaften Hypothesen. Fehlversuche

sollten genauer untersucht werden, um zu überprüfen, ob Kinder nur durch Erinnern der Karten Fehler machen oder ob die Fehlversuche durch ähnliche Buchstabenfolgen zu erklären sind. Fehlerhafte Versuche, die aufgrund von gleichen Anfangsbuchstaben oder identischen Teilen des Wortes zustande kommen, zeigen, dass Schrift schon wahrgenommen wird (vgl. 2.1). Dennoch fehlt die Einsicht die gesamte Buchstabenfolge zu vergleichen. BRÜGELMANN (vgl. 1989, S. 129) konnte feststellen, dass viele Kinder irritiert sind, wenn ihre Hypothesen widerlegt werden, da sie sich zum Beispiel nur am Anlaut orientiert haben. Im Verlauf des Spiels ändern sie dann ihre Strategie und betrachten die Buchstaben im Detail. Bereits während der Diagnostik können Kinder lernen, dass sogar ein abweichender Buchstabe etwas anderes bedeuten kann und somit jeder Buchstabe gleich wichtig ist, nicht nur, wie oft angenommen, der Anlaut. Diese Form des Memorys differenziert sich zum Beispiel durch die Art der Beschriftung. Außerdem können zum einen Paare ausgewählt werden, mit differenzierten Worten, die leicht zu unterscheiden sind. Eine weitere Möglichkeit ist ähnliche Paare auszuwählen, die eine detaillierte Betrachtung der Buchstaben erfordern. Zum anderen können die Schriftart und die Schrifttypen variiert werden (vgl. BRÜGELMANN 1989, S. 127).

Eine weitere Variante zum *Gezinkten Memory* ist Memory mit Schrift. Hier wird nur eine Rückseite der Bildpaare beschriftet und es muss zuerst eine Karte ohne Schrift und dann eine Karte mit Schrift aufgedeckt werden. Das Memory wird immer von zwei Kindern gespielt, die nebeneinander am Tisch sitzen. Die Karten sind mit Großantiqua beschriftet, die unterstrichen sind. So können sich die Kinder merken, dass der Strich immer zu ihrem Bauch zeigen muss und die Karten liegen so, dass sie zu lesen sind. HÜTTIS-GRAFF (2013b, S. 182) gibt an, dass die Kinder schon vor Spielbeginn auf die Schrift aufmerksam gemacht werden „Da steht was drauf. Mal sehen, ob euch das hilft, dass da was draufsteht, und was ihr macht.“ Dabei wird eher überprüft, ob Kinder sich auf die Schrift einlassen und ob sie schon erste Phonem-Graphem-Korrespondenzen nutzen. DEHN (2007, S. 25 und 2013, S. 79) weist besonders auf die kooperativen Problemlösestrategien der Kinder während des Spiels hin, die durch die besondere Situation ermöglicht werden (vgl. 5.2).

Da diese Spielidee schon gewisse Einsichten in die Zuordnung der Laute zu den jeweiligen Buchstaben voraussetzt, wurde zur Beobachtung der Wahrnehmung der Schrift die Version von FÜSSENICH/LÖFFLER (2008²) gewählt, die sich an der Variante von BRÜGELMANN (1989) orientiert. Das gewählte *Gezinkte Memory* besteht aus 14 Kartenpaaren. Die Wörter wurden so gewählt, dass einige Wörter sofort zu unterscheiden sind und andere einer genaueren Betrachtung bedürfen. Manche Wörter unterscheiden sich deutlich in ihrer Wortlänge wie zum Beispiel „Regenschirm“ und „Eis“, andere Wörter hingegen können nur durch ein Graphem differenziert werden („Mund“ und „Mond“ oder „Brot“ und „Boot“). Weitere Wörter beginnen mit demselben Graphem wie beispielsweise „Bär“ und „Brot“. Die Wörter sind alle in Großantiqua geschrieben (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2009², S. 23). Die Spielregeln stimmen mit denen eines

gewöhnlichen Memorys überein. Allerdings mit der Einschränkung, dass nach einem gefundenen Paar der nächste Spieler an der Reihe ist. Die mitspielende erwachsene Person passt sich dem Niveau des Kindes an und gibt keinerlei Hinweise auf die Schrift. Um die Strategien der Kinder herauszufinden wird beobachtet, in wieweit Kinder die Schrift beachten. Falls sie die Schrift nutzen, ist herauszufinden an welchen Merkmalen sie sich orientieren. Daher sollten die Kinder im Anschluss an das Spiel zu einer Erklärung aufgefordert werden, „Sag doch mal, wie du so schnell die Paare gefunden hast!“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2009², S. 8). Die Bedeutung der Begründung und das Wissen über die kindlichen Hypothesen wurden bereits oben erwähnt. Deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung von Schrift veranschaulichen die komplementären Antworten „Hab’s mir gemerkt“ und „Hab ich gesehen an den gleichen Buchstaben“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 41f.). Außerdem kann während des Spiels optimal beobachtet werden, wie Kinder reagieren, wenn ihre Hypothesen falsch sind. Noch interessanter ist es zu untersuchen, wie sie mit diesen unerwarteten Ergebnissen umgehen und welche Alternativen sie wählen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 35). So können schon erste schriftanalytische Fähigkeiten erfasst werden.

Ein weiteres Diagnoseinstrument zur Wahrnehmung von Schrift ist das *Embleme lesen*. Embleme sollten den Kindern schon aus ihrer alltäglichen Erfahrung beim Einkaufen oder aus der Werbung bekannt sein. Um zu überprüfen, ob Kinder Embleme „lesen“ können, haben BRÜGELMANN/RICHTER (1994) ein Aufgabenblatt entwickelt auf dem mehrere Embleme aus der Werbung oder dem Alltag abgebildet sind, wie zum Beispiel „Maggi“, „ARD“ oder „Post“. Neben dem Emblem befinden sich vier unterschiedliche Schreibweisen des Wortes. Aufgabe der Kinder ist, herauszufinden welches die korrekte Schreibweise ist. Für die Bewältigung der Aufgabe müssen sie den vertrauten Schriftzug in einem anderen Kontext und in unterschiedlicher Darbietung herausfiltern. Darüber hinaus müssen die Kinder eine Vorstellung von der Bedeutsamkeit der Reihenfolge der Buchstaben im Wort haben (vgl. BRÜGELMANN/RICHTER 1994, S.64f.). Eine Variante dieser Aufgabe ist Firmenlogos unterschiedlich darzubieten und zu überprüfen in welcher Form die meisten Logos erkannt werden. Die Darstellungsvarianten sind das Emblem, das Emblem mit Schriftzug, der typische Schriftzug und das Logo in Standardschrift. Bei dieser Aufgabe wird überprüft, ob Kinder Embleme überhaupt erkennen und welche Merkmale zur Erkennung von Bedeutung sind (vgl. BRINKMANN/BRÜGELMANN 2003⁶, S. 83). Eine weitere leicht abgewandelte Form wurde ebenfalls von BRÜGELMANN (1987) publiziert. Er schlägt vor, Embleme zunächst im Kontext (zum Beispiel „ARD“ auf einem Fernseher) und dann ohne Kontext anzubieten, wobei der vertraute Schriftzug beibehalten wird. Die Kinder werden ebenso gefragt wo und ob sie eines der Embleme schon einmal gesehen haben und was sie bedeuten. Darüber hinaus ist die Befragung zu sprachanalytischen Auffälligkeiten zur Schreibweise möglich. Als erweitertes Arbeitsformat werden Suchbilder mit falscher Schrift vorgestellt. Hier werden Schriftzüge ausgetauscht und in fremden Kontext gestellt. Somit ist

nicht nur die Grafik als Erkennungszeichen ausreichend, sondern auch der Schriftzug muss erkannt werden (vgl. BRÜGELMANN 1987, S. 144). SCHMID-BARKOW (1999) vernachlässigt unterschiedliche Schreibweisen der Embleme. Sie möchte erste logographemische Leseerfahrungen beobachten und erfasst, ob das Kind Embleme kennt. Wenn das Kind Embleme erkennt, wird überprüft ob es weiß, dass Zeichen einen Symbolcharakter haben und erste Dekodierungen logographemischer Bedeutung werden festgehalten. Außerdem vermerkt sie, wenn Kinder auf den Kontext, aus dem sie das Emblem kennen, verweisen (vgl. SCHMID-BARKOW 1999, S. 137f.).

FÜSSENICH/LÖFFLER (2008²) modifizierten die vorliegenden Beobachtungsaufgaben so, dass sowohl Embleme mit und ohne Schrift verwendet werden. Den Kindern werden 12 Embleme, sieben mit Schrift und fünf ohne Schrift vorgelegt sowie 12 Spielsteine (vgl. 3.3). Die Kinder sollen Embleme, die sie schon kennen, benennen und einen Spielstein darauf legen. So überblicken sie, welche Embleme sie bereits benannt haben. Wenn das Kind kein Emblem erkennt, zeigt die Beobachterin auf ein beliebiges Emblem und fragt direkt nach diesem. Die Beobachterin notiert die Reihenfolge der Embleme und die jeweilige Äußerung. Am Ende wird die Anzahl der richtigen Embleme zusammengezählt. Es werden nicht nur die korrekten Nennungen der Embleme als richtig gewertet, sondern auch Wörter, die mit diesem Gegenstand in Verbindung stehen. Beispielsweise gilt „Pommes“ bei „McDonald's“ oder „Restaurant“ bei „Langnese“ als richtig. Reine Bildbeschreibungen werden nicht als korrekte Aussage notiert. Die Liste der als richtig gewerteten Nennungen ist bei FÜSSENICH/LÖFFLER (2008², S. 36f.) einsehbar. Die zuvor beschriebene Beobachtungsaufgabe *Embleme lesen* wurde für die eigene Diagnostik verwendet, da das vergleichen verschiedener Schriftzüge schon teilweise mit dem *Gezinkten Memory* überprüft wurde. Außerdem wird so der Fokus auf die Wahrnehmung von Schrift im kindlichen Alltag gelegt und überprüft, ob David den vertrauten Emblemen bestimmte Bedeutung beimessen, also die Funktion von Schrift entdeckt hat. Das Darbieten der gesamten Embleme kann manche Schüler zwar überfordern, aber dadurch können sie überblicken, was sie erwartet. Gerade Kinder mit Down-Syndrom verweigern die Aufgabe, wenn sie an ihre Grenzen stoßen. Die offene Reihenfolge ermöglicht differenzierte Zugriffsweisen.

4.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Beobachtungsaufgaben zur Einsicht in den Aufbau von Schrift geben Aufschluss darüber, inwieweit Kinder Strukturen der Sprache erfasst haben. Das sprachanalytische Wissen kann über mehrere Aufgaben zur Segmentierung von Sprache erfasst werden. KRETSCHMANN (1987, S. 202) hat schon früh Aufgaben auf der Basis von Prozessmodellen zum Lesen entwickelt, die, wie er sagt, „Aufschlüsse über Vorstufen des Lesens geben könnten“. Die Kinder sollen unter anderem Wörter klatschen, also Wörter in Silben segmentieren, er nennt es „Syllabieren“. Weiter können ähnlich klingende Wörter unterschieden werden, wobei es sich um

Reimwörter handelt. Anfangslaute sind in einem ersten Schritt wiederzuerkennen und in einem zweiten Schritt aktiv zu benennen. Beim Wiedererkennen wird dem Kind ein bestimmter Laut genannt, den es bei ebenfalls dargebotenen Wörtern im Anlaut heraushören soll (vgl. KRETSCHMANN 1987, S. 202). In einer anderen Veröffentlichung von KRETSCHMANN/DOBRINDT/BEHRING (1998) sind weitere Aufgaben abgedruckt, bei denen Kindern Wörter in „Robotersprache“ vorgesprochen werden, das heißt jeder Laut einzeln, wie zum Beispiel D-O-S-E. Das entsprechende Wort ist dann zu nennen (vgl. KRETSCHMANN/DOBRINDT/BEHRING 1998, S. 80). BRÜGLEMANN/RICHTER (1994) benutzen ebenfalls den Begriff der Robotersprache. Sie stellen drei Aufgabentypen vor, die Kompetenzen im Bereich der Sprachanalyse erfassen. Bei dem ersten Aufgabentyp sollen die Kinder Wörter wie ein Roboter nachsprechen, das heißt in diesem Fall in Silben segmentiert sprechen, wie beispielsweise Au-to-bahn. Die Robotersprache bringt die Kinder dazu, Worte in sinnvolle Lautelemente, nämlich Silben zu untergliedern. Somit kann die Fähigkeit zur Silbensegmentierung kindgerecht überprüft werden, ohne den Begriff der Silbe einzuführen. Bei der zweiten Variante wird den Kindern erzählt, dass der Roboter kaputt sei und er die Wörter lang ausspricht („Wool-kee“). Ihre Aufgabe ist es, herauszufinden, was der Roboter sagen möchte. Das Phänomen des „kaputten Roboters“ findet sich beim lautierenden Lesen wieder. Diese künstlich hergestellte Situation überprüft, ob Kinder von einer Vorform des Wortes, die in der Klanggestalt verändert ist, auf das eigentliche Wort schließen können. Der dritte Aufgabentyp entspricht dem Aufgabenformat von KRETSCHMANN/DOBRINDT/BEHRING (1998). Hier müssen die Kinder den Sprung zum Wort aus den isolierten Lauten schaffen, was später für die Synthese von großer Bedeutung ist (vgl. BRÜGLEMANN/RICHTER 1994, S. 70 und BRINKMANN/BRÜGELMANN 2003⁶, S. 80f.).

SCHMID-BARKOW (1999) entwickelte ebenfalls Aufgaben zur Erfassung der Einsicht in den Aufbau der Schrift. Dabei geht sie chronologisch, orientiert an der angenommenen Entwicklung, vor. Sie geht von einer imaginären Entwicklungslinie aus, die von der holistischen Awareness über die analytische zur segmentalen Awareness geht (vgl. SCHMID-BARKOW 1999, S. 142). Zunächst werden die Kinder aufgefordert, bestimmte Wörter und ihren Namen zu klatschen und somit eine Untergliederung in Silben vorzunehmen. Bei der nächsten Teilaufgabe müssen die Kinder Aussagen über die Länge von Wörtern treffen. Dabei wird überprüft, ob sie in der Lage sind, von der inhaltlichen Seite des Wortes zu abstrahieren. Um die Erfassung der Trennung zwischen Inhaltsebene und Formalebene deutlicher zu machen, verlangt sie eine Begründung der Kinder. Die nächsten Aufgabentypen beziehen sich auf Reime. Der Zugang zum Reimen wird über die Frage „Kennst du ein Gedicht?“ hergestellt, um das Vorhandensein eines Schemas zu überprüfen. Dann soll das Kind einzelne Verse beenden, welche ein Gedicht ergeben. Hierbei wird darauf geachtet, ob das Kind semantische oder phonologische Kriterien ansetzt. Die nachfolgende Aufgabe überprüft ein explizites Reimverständnis, indem dem Kind zwei Wörter („Fisch-Tisch“, „Vogel-Baum“) vorgesprochen werden und es muss sagen, ob sie

sich reimen. Es wird vor allem beobachtet, ob Kinder die semantische Nähe der Wörter irritiert. Der nächste Aufgabentypus verlangt eine Anlautanalyse von den Kindern. Sie bekommen Wörter dargeboten und müssen eine Phonemanalyse im Anlaut vornehmen. Dabei wird beachtet, ob das Kind in der Lage ist, Phoneme herauszufiltern oder in andere lautliche Einheiten zu gliedern. Falsche Analysen der Kinder werden genauer untersucht und mögliche Strategien ergründet. Die abschließende Aufgabe zu sprachanalytischem Wissen umfasst eine Befragung zu Begriffen wie Wort, Satz und Buchstabe, wobei beobachtet wird, ob die Kinder Beispiele geben oder versuchen, eine Definition zu formulieren (vgl. SCHMID-BARKOW 1999, S. 143-147).

Aufgaben zur phonematischen Differenzierung werden von BREUER/WEUFFEN 2000² auf differenzierte Weise im Vergleich zu den bereits vorgestellten Verfahren eingesetzt. Sie legen den Kindern zwei Bilder vor, die von der erwachsenen Person benannt werden. Es handelt sich immer um Minimalpaare, wie zum Beispiel „Tanne-Kanne“ oder „Nagel-Nadel“. Dann wird das Kind aufgefordert auf ein bestimmtes Bild, dessen Wort vorher gesagt wurde, zu zeigen. Die Instruktion lautet beispielsweise „Auf dem einen Bild ist ein Nagel, auf dem anderen Bild ist eine Nadel. Nagel-Nadel, zeige Nadel.“ Um zu verhindern, dass Kinder versuchen vom Mundbild abzulesen, ist der Mund beim Sprechen verdeckt (vgl. BREUER/WEUFFEN 2000², S. 77f.). Wie zuvor aufgezeigt können vielfältige Aufgaben zur Überprüfung der Einsicht in den Aufbau von Schrift genutzt werden. Für die eigene Diagnostik wurden die Aufgaben von FÜSSENICH/LÖFFLER (2008²) verwendet, die Abwandlungen der vorher vorgestellten Diagnoseinstrumente darstellen. Bei der ersten Beobachtungsaufgabe wird überprüft, ob Kinder *Reime erkennen*. Die Aufgabe umfasst elf Kartentripel mit je einem Reimpaar und einem semantischen Ablenker, um die Abstraktionsleistung der Kinder von der inhaltlichen Seite auf die Formseite der Sprache zu diagnostizieren. Die erwachsene Person führt das Vorgehen am ersten Kartentripel („Wal – Schal - Mütze“) vor, indem sie die Bilder benennt und ihr Denken sprachlich begleitet. Das Reimpaar wird nebeneinander gelegt und nochmals versprachlicht. Anschließend werden die ersten drei Karten vor das Kind gelegt. Der Schüler soll diese zunächst benennen, sodass keine semantischen Schwierigkeiten auftreten können. Danach wird der Lerner dazu aufgefordert, die Wörter zu nennen, die fast gleich klingen. Dies wird auf dem Beobachtungsbogen eingetragen und am Ende wird die Anzahl der korrekten Reimpaare notiert (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 38 und FÜSSENICH/LÖFFLER 2009², S. 11). Entscheidend für die Aufnahme dieser Aufgabe in die eigene Diagnostik, war der semantische Ablenker. Dieses Element erleichtert die Beobachtung hinsichtlich der Abstraktionsleistung der Kinder. Auf spielerische Weise können so wichtige sprachanalytische Hypothesen die Diagnose vervollständigen. Nicht nur die Fähigkeit Reime zu bilden, sondern auch die kindlichen Denkstrukturen finden Beachtung.

Die zweite Beobachtungsaufgabe befasst sich mit der Untergliederung von Sprache in sinnvolle lautliche Elemente, die *Silbensegmentierung*. Das Material besteht aus 13 Bildkarten, die verdeckt in einem Stapel vor das Kind gelegt werden. Die Beobachterin nimmt die erste Karte vom Stapel, benennt diese und spricht das Wort in Silben. Dabei schwingt sie begleitend Bögen zu den Silben. Es wird nicht dazu geklatscht, da sonst die gesprochene Silbe von dem Klatschen übertönt werden könnte. Das Kind sollte dann das Beispiel wiederholen und eventuell verbessert werden. Insgesamt werden drei Beispielitems durchgeführt, mit drei („Ba-nane“), zwei („Man-tel“) und einer Silbe („Hund“). Die bewerteten Items umfassen ein- bis fünfsilbige Wörter. Besonders schwierig sind die Wörter „Papagei“ und „Ananas“, da bei „Pa-pa-gei“ eine Silbe vollständig wiederholt wird und bei „A-na-nas“ eine Silbe teilweise wiederholt wird. Außerdem sind Kinder meist bei einsilbigen Wörtern verwirrt, da die Wörter nicht segmentierbar sind. Daher sprechen sie diese häufig gedehnt, um Segmentierungen einbauen zu können (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 39 und FÜSSENICH/LÖFFLER 2009², S. 11). Diese Aufgabe findet sich in der selbst durchgeführten Diagnostik wieder, da Silben durch eine körperliche Bewegung dargestellt werden. Besonders für Schüler mit Down-Syndrom ist es wichtig, mehrere Sinne anzusprechen und die begleitende Bewegung motiviert die Kinder. Die Bewegung wurde noch durch Silben „hüpfen“ und Silben „gehen“ erweitert. Neben den Vorzügen der begleitenden Bewegung ist es sinnvoll, Wörter mit unterschiedlicher Silbenlänge abzufragen, um auch hier die Vorgehensweise zu erfahren.

Die dritte Beobachtungsaufgabe überprüft die Analyse auf phonematischer Ebene, die *Phonemanalyse*. Es werden 12 Bildkarten in einem Stapel vor das Kind gelegt. Dieses darf immer eine Karte ziehen und sie benennen. Weicht die Nennung semantisch ab, korrigiert die Beobachterin und nennt den erwarteten Begriff. Dann fragt die erwachsene Person „Hörst du [d] bei Dach?“ oder „Hörst du [o] bei Ente?“. Besonders bedeutend ist es, nicht den Buchstabenamen, sondern den Lautnamen zu sagen. Es wird nur eine Antwort mit „Ja“ oder „Nein“ erwartet. Die genannten Beispiele sind die Übungsitems, bei welchen noch berichtigt werden darf. Die bewerteten Wörter bei denen der angebotene Anlaut übereinstimmt sind „Sonne, Ameise, Igel, Pinsel, Leiter“, Wörter bei denen der vorgegebene Laut inkorrekt ist sind „Maus, Hund, Oma, Giraffe und Löwe“. Da die Entscheidungsfrage bei jedem Item auch eine Ratestrategie zulässt, muss diese Berücksichtigung finden. Die Aufnahme dieser Aufgabe in die eigene Diagnostik kann durch die abschwächend fordernde Art begründet werden. Kinder müssen nicht selbst den Anlaut benennen, sondern können je nach Angebot entscheiden. Dies ist äußerst wichtig, da Kinder mit Down-Syndrom auf zu hohe Anforderungen eher mit Verweigerungsverhalten reagieren. Die vorgestellte Aufgabe können sie bewältigen und sei es nur durch das Anwenden der Ratestrategie, was durchaus auch viel über die Kompetenzen verrät. Bei allen drei bisherigen Beobachtungsaufgaben wird das Ergebnis als richtig gewertet, wenn

von den jeweils dargebotenen zehn Items acht korrekt bewältigt wurden (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 39 und FÜSSENICH/LÖFFLER 2009², S. 12).

Die nächste Aufgabe stellt eine Erweiterung der Phonemanalyse dar. Bei der *Anlautaufgabe* erhalten die Kinder zwei Arbeitsblätter auf denen sich 20 Bilder mit dem entsprechenden geschriebenen Wort daneben befinden, wobei immer das Anfangsgraphem ausgelassen wurde. Die Wörter sind so gewählt, dass keine Mehrfachkonsonanz im Anlaut zu finden ist, zum Beispiel „Affe, Tisch, Säge“. Das Ausfüllen der Arbeitsblätter sollte selbstständig geschehen, die Kinder dürfen dabei ihre Anlauttabelle verwenden. Außerdem ist darauf zu achten, nur bereits im Unterricht eingeführte Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu gebrauchen. Zu jedem eingeführten Buchstaben sollten zwei Bilder mit den entsprechenden Wörtern angeboten werden (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 103 und FÜSSENICH/LÖFFLER 2009², S. 13). Die Anlautaufgabe wurde ebenfalls selbst durchgeführt, wurde aber erst in die Diagnostik eingeführt, nachdem die Phonemanalyse erfolgreich ohne Ratestrategie bewältigt werden konnte. Da sich die Aufgabe an den im Unterricht thematisierten Phonem-Graphem-Beziehungen orientiert, werden von dem Kind keine unbekannten Inhalte verlangt und die Gefahr der Überforderung ist geringer.

4.4 Kenntnis von Begriffen

Um zu überprüfen, in wieweit Kinder über bestimmte Begriffe verfügen, die für eine schriftkompetente Person selbstverständlich sind, wurden verschiedene Methoden entwickelt. BRÜGELMANN/RICHTER (1994, S. 65) schlagen vor, Kinder alle Wörter, die sie schreiben können, aufschreiben zu lassen. Sie möchten damit die Fülle des „naiven Sichtwortschatzes“ überprüfen und bekommen Einsicht in das Verständnis der Kinder über Schreiben. Eine weitere Aufgabe von BRÜGELMANN (1994) bettet das Schreiben in einen funktionalen Kontext ein. Bei dem sogenannten Kim-Spiel werden verschiedene Gegenstände in unterschiedlicher Anzahl vor das Kind gelegt, die es sich merken soll. Die Gegenstände sind nur für kurze Zeit sichtbar, daher darf sich das Kind etwas notieren. Es wird beobachtet, ob die Kinder etwas malen, Zeichen erfinden, Buchstaben schreiben oder sogar schon einzelne Wörter verschriften (vgl. BRÜGELMANN 1994, S. 82).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, zwei Kindern zusammen ein großes Blatt zu geben und sie schreiben zu lassen. Die Kinder dürfen schreiben, was sie möchten und sich gegenseitig unterstützen. HÜTTIS-GRAFF (2013b, S. 165) betont den Gewinn des gemeinsamen Schreibens und den Austausch, der darüber entsteht. So kann nicht nur das Produkt der Kinder analysiert werden, sondern auch die Gespräche, die meist sprachanalytisch angelegt sind. Kinder tauschen sich über Begriffe wie Buchstaben, Wörter sowie schreiben und malen aus. Daher kann auch ein solches Gespräch Untersuchungsgegenstand zur Kenntnis von Begriffen sein (vgl.

DEHN 2013, S. 76f.). Mit dem Schreibprodukt und den Erkenntnissen aus dem Gespräch zwischen den zwei schreibenden Kindern können die Zugriffsweisen, das Schriftverständnis sowie das Lernverhalten beobachtet werden (vgl. HÜTTIS-GRAFF/BAARK 1996, S. 151f.).

Zum eigenen diagnostischen Vorgehen wurde das *Leere Blatt* eingesetzt ohne die Kooperation mit einem anderen Kind. Es können natürlich förderliche Gespräche über Sprache entstehen, die genutzt werden können. Aber hier soll zunächst nur das Produkt im Vordergrund stehen und in der Eins-zu-eins-Situation ist der Austausch über Sprache und Schrift ebenso möglich. Darüber hinaus wurde gegen das Kim-Spiel entschieden, da dieses Format die Aufgabe eher einschränkt und eine Überforderung provozieren könnte.

Die Kinder erhalten ein leeres Din A 4 Blatt ohne Linien. Sie werden aufgefordert ihren Namen darauf zu schreiben und alles, was sie sonst noch schreiben wollen. Außerdem dürfen sie auch etwas dazu malen. Diese Aufgabenstellung ermöglicht Eigenes zu schreiben, was den Kindern bedeutsam ist. Sie können ihre individuellen Erfahrungen mit Schrift einfließen lassen (vgl. FÜSSENICH 2004, S. 23). Es gibt keine zeitliche Begrenzung. Das fertige Produkt wird dann unter bestimmten Gesichtspunkten analysiert. Zunächst wird geschaut, ob das Kind versucht eigene Wörter zu verschriften oder ob es eher auswendig gelernte Wörter, wie Namen oder Fibelwörter schreibt. Die eigenen Schreibungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie an der Lautsprache orientiert sind und noch keine orthographischen Regeln beachtet werden. Ebenfalls wird beobachtet, ob die Kinder einzelne Buchstaben verschriften oder nur malen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 37f.). Wenn Kinder ein völlig leeres Blatt abgeben, ist das meist ein Zeichen der Überforderung oder wenig Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten „Ich kann noch gar nicht schreiben“.

Das Ausfüllen des leeren Blattes wurde in der Diagnostik nochmals durch den Schreib Anlass des Bilderbuches „Toni feiert Geburtstag“ wiederholt. Die Entscheidung zu dieser Aufgabe fiel erst als David mit der Aufgabe des leeren Blattes souverän umging und keine Überforderungsanzeichen zeigte. Das Bilderbuch handelt von einem Jungen, der Geburtstag feiert. Am Ende des Buches wird der Leser direkt angesprochen „UND DU, WAS WÜNSCHST DU DIR ZUM GEBURTSTAG?“ (GEISEL C./GEISEL J. 2008, S. 10). Das Kind wird aufgefordert einen *Wunschzettel* zu schreiben. Das Schreiben des Wunschzettels ist eine motivierende Aufgabe aus der Lebenswelt der Kinder und stellt eine sinnvolle Erweiterung zum leeren Blatt dar. Beim Schreiben des Wunschzettels wird darauf geachtet, wie das Kind mit der Schreibaufgabe umgeht und sich in bestimmten Situationen Hilfe sucht und diese auch nutzt. Zwischen dem Kind und dem Erwachsenen sollte eine anregende Kommunikation entstehen, sodass das Kind ermutigt wird zu schreiben und eventuell auch nachfragt, wie bestimmte Wörter oder Buchstaben geschrieben werden. Weiter wird erfasst, ob das Kind selbst etwas schreibt, der erwachsenen Person etwas diktiert oder malt. Schreibt das Kind, kann ein weiterer Beobachtungspunkt sein, ob es das Geschriebene noch durch Bilder unterstützt, ob es kritzelt, einzelne Buchstaben

oder Wörter schreibt. Außerdem achtet der Beobachter bei der Aufgabe auf auswendig gelernte Schreibungen, den eigenen Namen und selbst überlegte Schreibungen. Es wird darüber hinaus die Verwendung von Großbuchstaben oder von Groß- und Kleinbuchstaben notiert. Wenn das Kind das Angebot des Diktierens nutzt, ist die Vorgehensweise beim Diktieren zu erfassen. Hierzu gehören Verhaltensweisen wie das Verlangsamen des Sprechrhythmus, Verwendung von Pilotsprache oder Lautieren (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 46f.).

Zur Kenntnis von Begriffen, wie schon oben angedeutet, gehört auch das Verständnis darüber, was man unter einem Wort versteht. Zu diagnostischen Zwecken können Kinder gefragt werden, was ein Wort ist oder was ein Satz ist. Weiter sollen Beispiele für einen Buchstaben, ein Wort oder einen Satz gegeben werden. Überdies fragt man die Kinder, ob es sich bei „in“ um ein Wort handelt und welches Wort länger ist „Kuh“ oder „Piepvögelchen“. Diese Aufgaben schlägt VALTIN (1993³, S. 37-40) zur Überprüfung des Wortbegriffes vor.

KRETSCHMANN/DOBRINDT/BEHRING (1998) verweisen auf Aufgaben zur Differenzierung zwischen Graphemen und anderen graphischen Zeichen. Dabei wird neben der korrekten Zuordnung auch das Problemlöseverhalten und die Sicherheit, mit der sie die Aufgaben versuchen zu lösen, untersucht. In einem nächsten Schritt wird dann die Zuordnung von Buchstaben und Zahlen beobachtet. Hier werden ebenfalls neben der richtigen Unterscheidung die Herangehensweise und das zielorientierte oder zieldesorientierte Verhalten berücksichtigt (vgl. KRETSCHMANN/DOBRINDT/BEHRING 1998, S. 58-61).

Eine weitere Variante zur Kategorisierung von Zeichen ist, den Kindern 24 Karten mit verschiedenen Zeichen vorzulegen und sie zu bitten diese zu sortieren. Die dargebotenen Zeichen umfassen drei Bilder, drei Kritzeleien, drei einstellige Ziffern, drei zweistellige Ziffern, drei Kleinbuchstaben, drei Großbuchstaben sowie jeweils drei Wörter in Druck- und Schreibschrift. Es wird beobachtet nach welchen Kriterien die Sortierung der Zeichen stattfindet und ob dadurch Kategorien entstehen, die benannt werden können. Wenn keine Kategorisierung vorgenommen wird, werden andere Zugriffsweisen, wie beispielsweise die Verknüpfung von Zeichen aufgrund ihrer Bedeutung, erfasst (vgl. SCHMID-BARKOW 1999, S. 136f.).

Da immer wieder festgestellt wurde, dass viele Kinder zu Beginn der Schule noch nicht zwischen Buchstabe, Wort und Zahl unterscheiden können (vgl. KRETSCHMANN/DOBRINDT/BEHRING 1998, S. 57 und FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 31), ist es wichtig zunächst diese Begriffe sicher voneinander abzugrenzen, bevor der Wortbegriff detaillierter erkundet wird. Daher wurde bei der eigenen Diagnostik die Aufgabe *Zeichen kategorisieren* von FÜSSENICH/LÖFFLER (2008²) gewählt. Das Material besteht aus 18 Karten mit je sechs Zahlen, Buchstaben und Wörtern, die in unterschiedlicher Dicke und Schriftart abgedruckt sind. Vor das Kind werden drei Schachteln gelegt. Die Aufgabe des Kindes ist es, die Zeichen in die verschiedenen Schachteln einzuordnen, wobei vorher geklärt wird in welche Schachtel die Zahlen, Buchsta-

ben und Wörter kommen. Diese Vereinbarung sollte mehrfach wiederholt werden, um Missverständnisse auszuschließen. Während des Kategorisierens ist die Beantwortung von Fragen der Kinder bezüglich der Bedeutung von Zahl, Buchstabe oder Wort untersagt. Bei der Auswertung gilt eine Kategorie als korrekt, wenn nicht mehr als zwei Zeichen einer anderen Kategorie zugeordnet wurden sowie nicht mehr als zwei Zeichen der Kategorie einer anderen Kategorie zugehörig sind (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2009², S. 10). Vorteil dieses Aufgabenformats ist die Vorgabe der Kategorien. So hat das Kind eine Basis an der es anknüpfen kann und muss nicht eigene Kategorien erarbeiten, was zusätzliche kognitive Leistungen bedeuten würde.

4.5 Kenntnis von Konventionen und Konzepten

Unsere Schrift- und Buchkultur geht von bestimmten Konventionen und Konzepten aus, die Kindern aus schriftfernen Elternhäusern meist fremd sind. Um genau diese Konventionen zu überprüfen, hat BRINKMANN (2008) „Unkel – ein ungewöhnliches Buch“ entwickelt, welches ein Buch voller befremdlicher Konventionen ist. Beispielsweise bekommt das Kind bei der Überprüfung das Buch verkehrt herum hingelegt und es muss zeigen, wie herum das Buch gelesen wird. Außerdem soll das Kind die Leserichtung anzeigen und zwischen den Tätigkeiten lesen, schreiben und malen differenzieren. Überdies wird das Ungewöhnliche über unkonventionelle Verschriftungen dargestellt, wie zum Beispiel das Abdrucken des Textes ohne Wortgrenzen, das willkürliche Mischen von großen und kleinen Buchstaben oder das Drucken des Textes, sodass er auf dem Kopf steht. Diese und noch mehr Ungewöhnlichkeiten sind in ein Bilderbuch integriert, um zu überprüfen, ob Kindern diese Konventionsbrüche auffallen und wie sie darauf reagieren. Auf den insgesamt 28 Seiten führt das „Unkel“, ein Wesen, das unter der Erde wohnt, durch die Geschichte. Zu jeder Seite gibt es ein zu beobachtendes Kriterium, das auf einem Protokollbogen festgehalten wird.

VALTIN hat bereits 1993³ Konzepte vom Lesen und Schreiben bei Kindern vor Schulbeginn überprüft. Sie hat dies in Form von Interviews mit den Kindern durchgeführt. Das Interview umfasste folgende Fragen „Kannst du schon lesen/schreiben? Wie machst du das? Was liest/schreibst du? Können deine Eltern lesen/schreiben? Wie machen sie das? Was und warum lesen/schreiben sie?“ (VALTIN 1993³, S. 41).

Um Konzepte und Konventionen der Schrift bei Kindern zu untersuchen, bedarf es nicht unbedingt vorgefertigter Verfahren. Jedes dialogische Bilderbuchbetrachten kann als förderdiagnostische Situation genutzt werden. So kann die vorlesende Person das Kind das Buch aufschlagen lassen, um zu sehen, ob das Buch richtig herum gehalten wird. Außerdem kann das Kind anzeigen, wo die erwachsene Person vorlesen muss. Wenn die Bilder Schrift oder Zeichen enthalten, können diese Themen des Gesprächs sein. Weiter kann die Beziehung zwischen Bild und Text hergestellt und der Inhalt des Buches auf eigene Erfahrungen übertragen

werden. Dabei können Bestandteile der Beobachtung der Umgang mit Büchern sein. Diese Beobachtungen schließen Konzepte und Konventionen ein, die Kindern in schriftnahen Elternhäusern meist vertraut sind. (vgl. GEISEL 2007, S. 17). Bei diesen Bilderbuchbetrachtungen ist der kulturelle Hintergrund der Kinder zu beachten, da zum Beispiel Kinder mit arabischer Erstsprache Bilderbücher kennen gelernt haben, die anderen Konventionen unterliegen. In der arabischen Kultur wird von rechts nach links geschrieben (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 31). Für die eigene Diagnostik wurde das Bilderbuch „TONI FEIERT GEBURTSTAG“ (GEISEL C./GEISEL J. 2008) gewählt. Das Bilderbuch wurde in Anlehnung an das Verfahren zur Bestimmung und Begleitung der Leseentwicklung von NIEDERMANN/SASSENROTH (2004) konzipiert. Dieses Verfahren arbeitet ebenfalls mit einem Bilderbuch, „Dani hat Geburtstag“, das sich aber eher an Schüler richtet, die bereits erste Erfahrungen im Lesen gesammelt haben bis hin zur fortgeschrittenen Lesekompetenz.

Das gewählte Bilderbuch setzt am früheren Schriftspracherwerb an und überprüft allgemein den Umgang und erste Erfahrungen mit Büchern. Es handelt von einem Jungen, Toni, der Geburtstag feiert. Dieses kindgerechte Thema wird auf 10 Seiten aufgebaut. Jede Doppelseite unterliegt einer identischen Konzeption. Auf der linken Seite steht immer der kurze Text in Großantiqua und auf der rechten Seite ist ein Bild. Die Vorlesesituation schafft einen natürlichen Kommunikationsrahmen und die Kinder bemerken die eigentliche Testsituation gar nicht. Daher sollte der Ort des Bilderbuchbetrachtens eine Lesecke oder ein Sofa sein, welches eine gemütliche Atmosphäre schafft. Das Buch wird mit der Rückseite nach oben in eine Tasche gelegt und die Kinder dürfen das Buch aus der Tasche holen. So kann beobachtet werden, ob die Kinder das Buch richtig herum halten und es von der richtigen Seite her aufschlagen. Weiter wird das Interesse des Kindes an dem Buch beobachtet. Hier wird unterschieden, ob es das Buch schnell durchblättert oder ob es sich die Bilder anschaut und langsam blättert. Das Interesse an Schrift oder sogar Fragen zur Schrift oder zu Zahlen wird notiert. Überdies findet die Auseinandersetzung mit der Geschichte Berücksichtigung, das heißt inwiefern Parallelen zu eigenen Erfahrungen gezogen werden können. Das Wissen über Schrift steht bei der Beobachtung im Mittelpunkt, daher beziehen sich Fragen auf das Zeigen des Leseanfangs oder die Fortführung auf der nächsten Seite. So kann überprüft werden, ob das Kind die Lese-Schreibrichtung kennt. Da Bilderbücher von den Textelementen und den Bildern gleichermaßen leben, erfasst es zum einen den Zusammenhang zwischen Schrift und Bild und zum anderen das Verständnis über die klare Differenzierung zwischen diesen Ausdrucksformen (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 43ff.). Der Zusammenhang zwischen Text und Bild wird zum Beispiel durch direkte Fragen an den Rezipienten überprüft. Fragen sind zum Beispiel „Hast du die Geschenke schon entdeckt?“ (GEISEL C./GEISEL J. 2008, S. 8). Die Antwort auf die Frage findet sich im gemalten Bild wieder. An das Vorlesen schließt sich wie bereits erwähnt ein Schreiben an. Die Kinder werden aufgefordert, einen Wunschzettel zu schreiben (vgl. 4.4).

Die Beobachtungen sind in einem Beobachtungsbogen festzuhalten, welcher in „Literacy“ und „Wissen über Schrift“ untergliedert ist (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 68). Die Wahl dieses Bilderbuches fand zum einen Unterstützung durch den anschließenden Schreibanlass und zum anderen durch die klare Konzeption des Buches. Das Verfahren ist durch die Klarheit einfach und vor allem authentisch durchzuführen. Das „Unkel-Buch“ dagegen umfasst zu viele unterschiedliche Konventionen für eine einleitende Diagnostik. Es könnte in einem weiteren Schritt zur Diagnostik oder Förderung eingesetzt werden.

5 Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten

Nachdem eine kompetenzorientierte Diagnostik durchgeführt wurde, ist es wichtig, die nächste „Zone der Entwicklung“ (VYGOTSKIJ 2002, S. 326) anzustreben, aber dennoch die Fähigkeiten und individuellen Interessen des Kindes zu berücksichtigen. Förderung sollte neben einer grundlegenden Diagnostik immer den motivationalen Aspekt integrieren. Kinder mit Down-Syndrom zeigen meist beachtliche Kompetenzen im pragmatisch-kommunikativen Bereich, daher ist es sinnvoll, die Förderung in Alltags- und Spielformate einzubetten. Die strukturierte Lernsituation schafft Halt und eröffnet den Zugang zu neuen Lerninhalten (vgl. 1.3). Überforderungssituationen können so minimiert werden. Grundsätzlich sind die Materialien gut zu strukturieren und mit klaren Abbildungen zu versehen, um Informationen gebündelt anzubieten. Die Konzentrationsspanne von Kindern mit Down-Syndrom ist individuell unterschiedlich, aber gewöhnlich treten Probleme bei längeren Aufmerksamkeitsphasen auf. Daher sollte die Fördersituation für diese Kinder sowohl in ruhiger und wenig ablenkender Atmosphäre stattfinden als auch sensibel mit Grenzerfahrungen umgehen.

Betrachtet man die Aussagen zur Förderung in der Literatur, speziell für Kinder mit geistiger Behinderung, so kann eine wesentliche Orientierung an den Teilleistungen festgestellt werden. Fördermaßnahmen beziehen sich auf das Training der einzelnen Teilleistungen (vgl. zum Beispiel GÜNTNER 2013⁴, S. 109, 115 und 120).

Im Folgenden werden alternative Methoden zur Förderung des frühen Schriftspracherwerbs dargestellt, die sich an der Sicht der Kinder orientieren. Dabei werden Fördermöglichkeiten dargestellt, die sowohl in der Einzelförderung als auch mit der gesamten Klasse durchgeführt werden können. In Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung ist der Unterricht meist sehr offen gestaltet, um den entsprechenden Kompetenzen der Schüler gerecht werden zu können. Daher ist es möglich die im Folgenden vorgestellten Fördermaßnahmen optimal anzupassen.

Die nachstehenden Überlegungen beziehen sich auf den *Spracherfahrungsansatz*, der auf die amerikanische Konzeption des „whole language approach“ zurückgeht. Der Ansatz sieht den

Schriftspracherwerb als natürlichen Prozess, der sich in schriftanregender Umgebung entfaltet. Der Unterricht ist produktionsorientiert aufgebaut und arbeitet mit geeigneten Texten aus der Kinderliteratur beziehungsweise mit Sachtexten sowie mit eigenen Verschriftungen der Kinder (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2011, S. 22). Bezogen auf den Spracherfahrungsansatz haben BRÜGELMANN/BRINKMANN (vgl. 2005², S. 99) das *4-Säulen-Modell des Lesen- und Schreibenlernens* entwickelt. Das Modell orientiert sich an vier Säulen, die ebenfalls die folgenden Fördervorschläge integrieren. Die Säulen sind: Freies Schreiben eigener Texte, gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur, systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren, Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes. Alle Säulen wird in den nachstehenden Fördervorschlägen Beachtung geschenkt, wobei die vierte Säule, Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes, nur implizite Verwendung findet. Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel sollen ebenfalls mit einbezogen werden. Die Ausführungen richten sich wie folgt nach den Bereichen *Wahrnehmung von Schrift*, *Einsicht in den Aufbau von Schrift*, *Kenntnis von Begriffen* sowie *Kenntnis von Konzepten und Konventionen*. Dabei ist anzumerken, dass die Förderung der Bereiche nicht klar voneinander zu trennen ist und fließend ineinander übergeht. In der eigenen Förderung wurde der Schwerpunkt auf die Einsicht in den Aufbau von Schrift gelegt, was sich in den nachstehenden Ausführungen widerspiegelt. Die Begründung für die Vorgehensweise in der eigenen Förderung findet sich in Kapitel 8 (vgl. 8.1).

5.1 Wahrnehmung von Schrift

Wie bereits oben mehrfach erwähnt kommen Kinder mit unterschiedlichen Schrifterfahrungen in die Schule. Die Bandbreite ist riesig, einige Kinder wissen nicht was Schrift ist, haben sie nicht als etwas Bedeutsames in ihrem Alltag erlebt. Andere Kinder sind mit Schrift aufgewachsen, verstehen die Funktion von Schrift und können bereits schreiben und lesen. In der Arbeit mit geistig behinderten Kindern erlebt man leider häufig, dass diesen Schülern wenig zugetraut wird. Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte glauben nicht an das „normale“ Erlernen der Schriftsprache. Dadurch entstehen überwiegend mechanische Trainings zum Lesen und Schreiben. Dabei ist es wichtig, Kindern Erfahrung mit Schrift zu ermöglichen und ihnen die Funktion von Schrift näherzubringen. Daher wird der Säule „Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren“ Beachtung geschenkt. Wahrnehmung von Schrift unterliegt keiner expliziten Förderung, es können nur Erfahrungen geschaffen werden. Das Interesse und Verständnis für die funktionalen Absichten der Schrift müssen von dem Kind ausgehen (vgl. 2.2).

Funktion von Schrift entdecken

Um die Funktion von Schrift begreifen zu können, sollten Situationen angebahnt werden, in denen Schrift für Kinder persönlich wichtig wird. Beispielsweise kann die Lehrperson einzelnen

Schülern oder der gesamten Klasse Briefe schreiben. Ebenso können sie Schüler untereinander in Briefkontakt stehen. WEDEL-WOLFF (vgl. 2006, S. 21f.) berichtet von der positiven Wirkung persönlicher Briefe der Lehrkraft an die Schüler. Die Schüler erwarten mit Spannung den nächsten Brief des Lehrers und sind motiviert, diesen zu beantworten. Anfangs brauchen die Kinder vielleicht noch Unterstützung beim Lesen des Briefes, welche dann immer mehr reduziert werden kann. Gerade wenn ein Kind der Klasse erkrankt ist, kann die Lehrperson oder die gesamte Klasse einen Brief verfassen. Durch diese Korrespondenz nehmen die Kinder Schrift als etwas Bedeutendes auch für ihren Alltag wahr. Mit den erweiterten Möglichkeiten der neuen Medien ist es ebenfalls denkbar, E-Mails zu schreiben. Kinder mit Down-Syndrom sind meist stark an sozialen Kontakten interessiert und erfahren durch das Schreiben eines Briefes weitere Ausdrucksmöglichkeiten. Dies ist besonders für Kinder mit eingeschränkten mündlichen Kompetenzen von Bedeutung.

Viele Kinder sind vom Schreiben der Erwachsenen fasziniert und finden es spannend zum Beispiel Formulare auszufüllen. In Rollenspielen kann man oft beobachten, dass Kinder versuchen, die „Welt der Erwachsenen“ nachzuahmen, daher sollten für Rollenspiele Papier, Formulare, Briefe, u.v.m. bereitliegen (vgl. WACHSMUTH 2007, S. 35). Nicht nur in der Spielecke sollte die Funktion von Schrift erlebbar sein, sondern der gesamte Schulalltag bietet Erfahrungsraum für funktionales Wahrnehmen der Schrift. So kann beispielsweise die Schule beschildert werden, indem Klassenräume je ein Schild bekommen, der Weg zu den Toiletten angezeigt wird oder Angebote der Schüler-Cafeteria schriftlich ausgehängt werden. Im eigenen Unterricht können Namensschilder Verwendung finden, einzelne Fächer und Schubladen beschriftet werden (vgl. BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005², S. 115f.). Der Klassenraum sollte allgemein so gestaltet sein, dass Kinder sich zum Schreiben eingeladen fühlen und nicht nur räumlich, sondern auch zeitlich Gelegenheit dafür bekommen (vgl. SPITTA 1987, S. 54). Besondere Schreibgeräte, wie außergewöhnliche Stifte in unterschiedlichen Farben, Schreibmaschinen, Computer oder Stempel, können motivierend für viele Schüler sein.

Aus eigenen Beobachtungen kann berichtet werden, dass für Kinder mit Down-Syndrom die Darstellung des Stundenplans in der Klasse äußerst bedeutend ist. Die Schüler können sich an dem Stundenplan orientieren und ihren Schulalltag dadurch strukturieren. Hier nutzen sie Schrift oft in Verbindung mit Bildern, Piktogrammen und Symbolen als sinnhaftes Medium, das allen zugänglich und für alle verständlich ist.

Piktogramme und Symbole lesen

Piktogramme und Symbole begegnen dem Kind nicht nur in schulischen Kontexten, sondern auch in alltäglichen Situationen außerhalb der Schule. Gerade in der Geistigbehindertenpädagogik wird diesem Bereich besondere Beachtung geschenkt, da das Erkennen und Deuten dieser Zeichensysteme wichtige Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe ist. Wie bereits oben erwähnt integriert der erweiterte Lesebegriff das Lesen von Piktogrammen und

Symbolen sowie das Lesen von Signalwörtern, wie Firmenlogos, als eigenständige Lesarten (vgl. 3.3). Um die Wahrnehmung von Schrift förderlich zu unterstützen, bietet es sich an, mit Schülern in der Stadt oder der unmittelbaren Umgebung der Schule nach Piktogrammen, Symbolen und Signalwörtern zu suchen und diese zu fotografieren. Weiter kann die Bedeutung der Zeichensysteme diskutiert werden. Im Unterricht sind dann zum Beispiel durch Memory-Spiele, Zuordnen von Fotos zu Piktogrammen oder Fotos zu Signalwörtern Übungssituationen möglich, in denen die Schüler die Zeichensysteme ständig wiederholen (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 70ff. und 80ff.). Bevor solche Übungen stattfinden können, ist die äußerliche Beschreibung der einzelnen Piktogramme, Symbole oder Signalwörter notwendig. Außerdem sollten die Zeichen einer Tätigkeit oder einem bestimmten Ort zugeordnet und deren Funktion geklärt werden (vgl. BAUER 2008, S. 1). Die Lerninhalte können immer wieder Übertragung in alltäglichen Situationen finden und Thema bei Unterrichtsgängen sein. Diese Fördersituation kann optimal mit einem ganzheitlichen Konzept vereinbart werden. Mit jüngeren Kindern bietet es sich an, Bilderbücher zu betrachten, in denen solche Piktogramme, Symbole oder Signalwörter zum Verständnis des Kontextes beitragen. Konkrete Beispiele, eigene alltägliche Erfahrungen und unterrichtliche Übungen können das Bewusstsein für diese Zeichensysteme stärken und damit die Partizipation erleichtern.

Der eigene Name

Erste geschriebene Worte, die Kinder wahrnehmen, sind meist der eigene Name, Mama und Papa sowie Namen von Geschwistern oder anderen Familienmitgliedern. Der eigene Name, wie oben angedeutet (vgl. 2.2), hat große emotionale Bedeutung für die Kinder. Sie können durch das Erkennen oder Lesen des eigenen Namens Dinge als ihr Eigenes bezeichnen oder etwas, das ihnen gehört mit ihrem Namen beschriften. Auf diese Weise lernen Kinder schon früh die Wichtigkeit ihres Namens. Bei Schülern mit geistiger Behinderung kann der Name noch mit einem Bild versehen werden. Das Bild sollte nicht unbedingt die Person abbilden, um eine gewisse Abstraktionsleistung zu fordern, sondern einen Gegenstand oder ein Tier, das das gleiche Anfangsgraphem wie der Name hat (vgl. 5.2). So kann zunächst über die Bildzuordnung Identifikation geschaffen werden und später über den Namen, der durch Grapheme ausgedrückt ist. Die Beschäftigung mit dem eigenen Namen ist durch zahlreiche Spiele zu unterstützen. Eine kreative Alternative zum klassischen Namensschild ist das Einkaufen von Buchstaben. Die Kinder erhalten „Geld“, mit dem sie sich Buchstaben bei der Lehrperson „kaufen“ können. Diese Buchstaben befestigen die Kinder dann an einer Namenskette und gestalten diese mit Bildern und anderen Gegenständen, die mit dem gleichen Buchstaben beginnen. (vgl. DEHN 2013, S. 91f). Beim „Einkaufen“ der Buchstaben entwickeln die Kinder ein anderes Bewusstsein für ihren Namen, da sie sich überlegen müssen, wie viele Buchstaben hat mein Name oder kommt ein Buchstabe doppelt vor. Darüber hinaus können die Schüler die Entste-

hung der Buchstabenketten der Mitschüler verfolgen sowie als Buchstabenverkäufer teilhaben. Seltener Grapheme, wie zum Beispiel das <V>, könnten teurer verkauft werden als Buchstaben, die sehr häufig vorkommen, wie das <A>. So ist die Situation in ein sinnvolles Alltagsformat eingebettet und kann an einer Schule mit dem Schwerpunkt ganzheitliche Entwicklung mehrere Lernformen verknüpfen.

Das gezinkte Memory

Das gezinkte Memory ist nicht nur als Diagnoseinstrument (vgl. 4.2) einsetzbar, sondern kann auch gewinnbringend für die Förderung genutzt werden. Memory ist für viele Kinder motivierend und ein vertrautes Spielformat. Für Kinder mit Down-Syndrom ist es besonders wichtig, bereits bekannte Elemente in die Förderung zu integrieren und kleinschrittige Weiterentwicklungen zu erzielen. Darüber hinaus ist Memory ein sehr strukturiertes Spiel, das auf klare Abbildungen achten kann. So sind Informationen leichter zu verarbeiten und das Filtern wird weitestgehend vorweggenommen. Eine weitere Besonderheit des Memorys ist die Selbstkontrolle durch das Umdrehen der Karten, die von den meisten Schülern besser akzeptiert werden kann als eine verbale Korrektur der Lehrperson. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass Kinder mit Down-Syndrom eine geringe Frustrationstoleranz haben und häufige Fehlzuordnungen zu Verweigerungsverhalten führen könnten (vgl. 1.3). An dieser Stelle kann Schrift sinnvoll eingesetzt werden, da sie die Kinder beim Finden der Paare unterstützt. Sie lernen, dass Schrift Bedeutung trägt und unterstützend wirken kann. Jedes Memory-Spiel kann an das individuelle Können jedes Kindes angepasst werden und einen nächsten Entwicklungsschritt anbahnen. Hat das Kind eine Strategie entwickelt, die Schrift zum Gewinnen des Spiels zu nutzen, kann das Memory so modifiziert werden, dass zum Beispiel mehrere Wörter mit dem gleichen Graphem beginnen. Diese Spielvariante ist denkbar, wenn Schüler sich ausschließlich am Anfangsgraphem orientieren. Dadurch wird ihnen bewusst, dass nicht nur der erste Buchstabe bedeutungstragend ist, sondern alle Grapheme eine wesentliche Funktion besitzen. Mögliche Erweiterungen könnten durch Minimalpaare hergestellt werden, wobei immer ein Graphem in der Mitte des Wortes unterschiedlich ist, wie beispielsweise <Nadel> und <Nagel> (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 53f.). Ist die Zuordnung auf Wortebene schon sicher und die kindliche Strategie immer erfolgreich, kann das Wort durch einen Satz ersetzt werden, indem immer ein Wort verschieden ist. Weiter ist es vorstellbar, bei der Wahl der Schrift zu differenzieren. Es ist möglich, die Wörter in Großantiqua oder in gemischter Schreibweise zu schreiben. Außerdem kann zwischen Druck- und Schreibschrift ebenfalls unterschieden werden. Die zuvor genannten Beispiele verdeutlichen, dass Memory vielseitig einsetzbar ist und an den individuellen Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden kann, im Sinne der Leitfragen von DEHN (1994 und vgl. 4.1).

Beschäftigen sich die Kinder gerade mit dem eigenen Namen und den Namen der anderen Kinder in der Klasse, ist es denkbar, das Memory mit den Namen der Schüler herzustellen.

Durch diese Spielvariante können die Kinder entdecken, welche Namen mit dem gleichen Graphem beginnen oder enden oder welche Namen kurz oder lang sind. Diese entdeckende Umgangsform mit dem eigenen Namen bildet gerade für Kinder mit geistiger Behinderung eine motivierende Wiederholungsmöglichkeit.

5.2 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Die Einsicht in den Aufbau von Schrift ist ein besonders bedeutender Baustein für die Förderung und wird oft als Maßstab für Schulfähigkeit herangezogen. Allerdings ist die Einsicht in den Aufbau von Schrift keine Notwendigkeit für die Einschulung. Aber durch gezielte Diagnostik sollte dieser Bereich überprüft und entsprechend gefördert werden, um die Reziprozität zwischen Oralität und Literalität zu vermitteln und damit den Schriftspracherwerb zu erleichtern (vgl. FÜSSENICH 2005, S. 20f.). WACHSMUTH (vgl. 2007, S. 33) fasst Forschungsergebnisse in der Arbeit mit Kindern mit geistiger Behinderung zusammen und kommt ebenfalls zu dem Entschluss, dass die phonologische Bewusstheit, die gewissermaßen die Einsicht in den Aufbau von Schrift umfasst, keine Voraussetzung für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen ist, sondern im Umgang mit Schrift entwickelt wird. Die folgenden Ausführungen zeigen beispielhaft Möglichkeiten zur Förderung des Aufbaus von Schrift und damit die Beachtung der Säulen „Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren“ und „Freies Schreiben eigener Texte“.

Reime erkennen

Eine sprachanalytische Vorgehensweise setzt ein gewisses Abstraktionsvermögen voraus, das nicht jedes Kind ohne zusätzliche Unterstützung leisten kann. Daher ist es vorteilhaft, an bereits Bekanntem anzuknüpfen, nämlich an Liedern und Versen. Diese sollten fester Bestandteil des Unterrichts sein. Durch den Rhythmus fällt das Erinnern der Reimtexte leichter. Lieder können beispielsweise morgendliches Ritual sein, Verse können bei der Einführung von Buchstaben genutzt und Gedichte können zu Themen des Unterrichts gelernt werden. Kinder mit Down-Syndrom haben oft große Freude an Musik und setzen sich so implizit mit Sprache auseinander. Es sind ebenso Aufgaben möglich, die einzelne Reimwörter in den Fokus nehmen. Hierfür bieten sich Dominospiele an oder ein Angelspiel, bei dem immer eine Karte gelangt wird und das Kind findet ein entsprechendes Reimwort dazu. Für Kinder, denen es noch schwer fällt, Reime zu bilden oder zur bewussteren Darstellung von Reimen ist es sinnvoll, Schrift mit einzubeziehen. Anhand des Schriftbildes kann der Lerner leichter die Übereinstimmung der Grapheme sehen und damit auf die Phoneme übertragen. Diese Visualisierung kann zum Beispiel in Form eines gezinkten Memorys genutzt werden. Die zuvor genannten Spielformate sind ebenfalls mit und ohne Schrift zur Förderung einsetzbar (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 57). Durch die visuelle Unterstützung der Schrift können die Lerner erkennen, dass immer nur ein Graphem verändert wird. Dafür hat CRÄMER (vgl. 2001 S. 16) Schiebestreifen

entwickelt, um den Kindern zu zeigen, dass sich nur durch die Veränderung eines Buchstaben die Bedeutung des Wortes ändert. Bei den Schiebestreifen lässt sich immer das erste Graphem eines Wortes durch Schieben austauschen. Die Wörter werden zusätzlich illustriert, da die Synthese nicht vorausgesetzt werden kann. Der Einsatz der Schrift kann besonders Kindern mit Down-Syndrom helfen, da häufig die gesprochene Sprache beeinträchtigt ist.

Silbensegmentierung

Gesprochene Sprache ist fließend, daher ist es für Kinder schwierig Segmentierungen vorzunehmen. Die Silbe bildet den natürlichen Sprechrhythmus, wie er auch in Liedern und Versen verwendet wird. Daher ist die Silbe den Schülern vertraut und eignet sich durch die Verlangsamung der Sprache als optimale Vorbereitung zur Phonemanalyse. Außerdem erleichtert die Fähigkeit zur Silbensegmentierung das Lesen und Schreiben komplexer Wörter, worauf später nochmals eingegangen wird. Obwohl die Silbe den natürlichen Rhythmus der Sprache widerspiegelt, ist es für manche Kinder schwierig, eine solche Gliederung vorzunehmen. Daher sollte das Silbensegmentieren bewusst im Unterricht eingesetzt werden. Allerdings ist darauf zu achten, dass Kinder meist bei einsilbigen Wörtern verwirrt sind und versuchen, diese gedehnt zu sprechen, um eine Segmentierung vornehmen zu können. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die Gliederung in Silben zunächst mit mehrsilbigen Wörtern zu üben. Sobald die Segmentierung sicher ist, ist es denkbar, einsilbige Wörter hinzuzunehmen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002⁵, S. 312). Weiter sollten zur erleichterten Gliederung zunächst keine Wörter mit Mehrfachkonsonanzen verwendet sowie Konsonant-Vokal-Strukturen möglichst eingehalten werden (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 58). Wörter können in Silben geklatscht oder durch das Schwingen von Bögen dargestellt werden. Beides sind Übungen, bei denen der gesamte Körper in Bewegung ist, was Kinder motiviert und eine gute Abwechslung zum Arbeiten am Tisch darstellt. Beim Klatschen ist allerdings darauf zu achten, dass dabei die Wörter zwar gesprochen, aber durch das Klatschen lautlich übertroffen werden. Daher eignet sich das Schwingen oder Hüpfen von Silben als stumme Tätigkeiten, um die gesprochenen Silben besser verstehen zu können. Die begleitende Bewegung zur Silbensegmentierung bewirkt besonders für Lerner mit Down-Syndrom eine bewusstere Erfahrung der Silbe.

Die Silbengliederung lässt sich ebenfalls gut mit den Namen der Kinder verbinden (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 57). So wird ein persönlicher Bezug hergestellt. Die Namen können ebenfalls geschwungen oder gehüpft werden. Eine weitere Möglichkeit ist das Rufen der Namen in Silben, was sich optimal im Sportunterricht in ein Spiel integrieren lässt. Außerdem können die Namen stumm in Silben geklatscht werden und die Lerner müssen erraten, um welchen Namen der Klasse es sich handelt. Während die Kinder aktiv sind, können sie meist nicht die Bewegung ausführen und gleichzeitig die Silben zählen, demzufolge bietet sich die Visualisierung des Vorgangs an, was besonders für Lerner mit Down-Syndrom von großer Bedeutung ist. Kinder erhalten eine Bildkarte und fünf Silbenbögen aus Holz. Sie sprechen

sich das Wort in Silben vor und fahren gleichzeitig mit dem Finger die entsprechenden Bögen nach. Überschüssige Bögen werden weggelegt. Anschließend können die Lerner die Aufgabe durch Umdrehen der Bildkarte, worauf die Silbenbögen eingezeichnet sind, selbst überprüfen (vgl. CRÄMER 2001, S. 16). Dieses Aufgabenformat ist auch als Papier und Bleistift Aufgabe möglich. Die Holzbögen sind durch gestrichelte Linien dargestellt, die je nach Anzahl der Silben nachgespurt werden können (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2011, S. 32).

Weiter ist denkbar, nicht nur zu vorgegebenen Bildern Bögen zu schwingen, sondern auch eigene Bilder aus Zeitschriften auszuschneiden oder Gegenstände zu fotografieren, aufzukleben und entsprechend Bögen darunter zu malen. Überdies können die Schüler Gegenstände sammeln und nach der Anzahl der Silben sortieren (vgl. MANN 2001, S. 68). Dies kann beispielsweise auch mit den Namen der Klasse durchgeführt werden. Ebenso kann das Silbengliedern in ein Brettspiel integriert werden, indem die Kinder mit ihrer Spielfigur je nach Silbenanzahl entsprechend Felder weiterrücken dürfen. Die Silbenanzahl richtet sich nach Bildkarten, die vor jedem Spielzug gezogen und benannt werden und die Anzahl der Silben bestimmt wird. Dabei ist es besonders spannend, wenn die Schüler durch unterschiedliche Benennung der Bilder (zum Beispiel Zug oder Eisenbahn) herausfinden, dass sie die zu rückenden Felder beeinflussen können. Diese Strategie wirkt sich motivierend aus (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 57).

SCHMITT hat bereits 1989 auf die Bedeutung der Silbe für Schüler, die besondere Unterstützung beim Lesen benötigen, hingewiesen. Er schlägt Fördermöglichkeiten vor, die an Spielformaten wie Memory, Domino, Lotto oder Würfelspielen orientiert sind. Ziel der Spiele ist es, Silben immer wieder anzubieten, sodass sie irgendwann ohne Synthese erkannt werden können und so das Lesen und Schreiben erleichtern (vgl. SCHMITT 1989, S. 197ff.).

Ein weiteres Aufgabenformat ist das Silbenpuzzle, wobei ein Puzzleteil jeweils eine Silbe darstellt. Die Aufgabe wird durch Bilder unterstützt oder die Puzzleteile ergeben die Form des zu puzzelnden Wortes (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002⁵, S. 313).

Alle Aufgabenvarianten unterstützen die Fähigkeiten, Sprache zu gliedern und damit den Lese- und Schreibprozess helfend zu begleiten. Bei der Auswahl der Aufgaben ist zu beachten, dass die Segmentierung immer in eine sinnvolle Wortgliederung eingebettet ist, das heißt, dass wirklich mit einem konkreten Wort operiert wird. Eine visuelle Unterstützung kann Kindern mit Down-Syndrom die Aufgabe erleichtern und die Synthese entlasten. Eine Aufgabe, die in einer Fachzeitschrift zur Förderung von Kindern mit geistiger Behinderung abgedruckt ist, entspricht leider nicht diesen Kriterien. Hier wird ein Silbenbingo vorgeschlagen, bei dem jedes Kind einen Spielschein mit Silben erhält, wie beispielsweise „la, ma, me“. Die Lehrkraft benennt die entsprechenden Silben und die Kinder kreuzen diese ab. Konnte eine Reihe vollständig angekreuzt werden, ruft der Schüler „Bingo“ und hat die Runde gewonnen (vgl. EUKER/KOCH 2013, S. 6). Das Aufgabenformat ist für Lerner sehr motivierend, aber es wird mit isolierten

Silben gearbeitet, die keinen Wortbezug herstellen. Eine visuelle Hilfe, die meines Erachtens nach bei Kindern mit Down-Syndrom unbedingt eingesetzt werden sollte, fehlt ebenso. Die Aufgabe könnte so modifiziert werden, dass die Lehrperson ein Wort sagt, das entsprechende Bild dazu zeigt und gegebenenfalls am Anfang auch das geschriebene Wort anbietet. Dann müssen die Schüler auf ihrem Spielschein die entsprechende Anfangssilbe des Wortes finden und ankreuzen. Umgekehrt könnte die Lehrkraft eine Silbe vorgeben und die Kinder könnten auf ihrem Spielschein das entsprechende Bild mit dem dazugehörigen Wort markieren.

Phonemanalyse

Die Silbensegmentierung, wie oben bereits erwähnt, dient unter anderem auch zur Vorbereitung auf die Phonemanalyse. Die Lautanalyse sollte sich zunächst auf den initialen Laut eines Wortes konzentrieren, mit zunehmender Übung auf den Auslaut und später auf mediale Laute (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008², S. 59). Bei der Phonemanalyse ist besonders darauf zu achten, eindeutiges Bildmaterial zu verwenden, um Missverständnisse zu vermeiden. Außerdem sollten die Wörter dem kindlichen Wortschatz entsprechen. Bei allen Übungen sind aufgrund der Ähnlichkeitshemmung die Konsonanten nicht in stimmhafter und stimmloser Variante zu verwenden, zumindest sollte zu Beginn des Schriftspracherwerbs darauf geachtet werden. Beispielsweise sollte also bei dem Phonem /w/ kein Wortmaterial mit /f/ oder bei dem Phonem /d/ kein Wortmaterial mit /t/ benutzt werden. Weiter ist es ratsam, Wörter mit langen Vokalen zu gebrauchen und die Sonderstellung des <e> zu beachten. Denn das <e> wird in der gesprochenen Sprache durch mehrere Phoneme ([e:], [ə], [ɛ]) repräsentiert. Überdies ist besonders auf die Auslautverhärtung hinzuweisen. Bei Wörtern, die am Wortende mit /b/, /d/ und /g/ geschrieben werden, hört man immer nur die stimmlose Variante dieser Konsonanten. Zum Beispiel ist bei dem Wort „Mund“ am Ende ein /t/ wahrzunehmen, man schreibt aber <d>. Diese Kriterien sollten bei der Auswahl des Wortmaterials, soweit thematisch möglich, unbedingt eingehalten werden, sodass die Kinder sich als erfolgreich erleben können. Die zuvor vorgestellten und ergänzenden Kriterien finden sich bei CRÄMER (vgl. 2010, S. 47) wieder. Zur Phonemanalyse bietet sich zum Beispiel ein Würfelspiel an, bei dem mehrere Bilder die Felder des Spiels darstellen. Die Kinder müssen würfeln und je nach Würfelzahl auf das entsprechende Bild ziehen. Dann sprechen sie sich das Wort vor und hören es auf einen zuvor vereinbarten Laut ab. Befindet sich der Laut im Wort, dürfen sie zwei Felder vorrücken, ist das Phonem nicht wahrzunehmen, gehen sie zwei Felder zurück (vgl. CRÄMER 2001, S. 15). Bei dieser Aufgabe muss lediglich gehört werden, ob sich der Laut irgendwo in dem Wort befindet. Zur genaueren Lokalisation des Phonems im Wort eignet sich eine Erweiterung der Aufgabe mit den Silbenbögen. Bei der Darstellung mit den Holzringen, kann eine Spielfigur hinzugenommen werden. Mit der Spielfigur können die Lerner anzeigen, in welcher Silbe der Laut zu hören ist. Durch das Umdrehen der Bildkarte, worauf der Laut in der entsprechenden Silbe angezeigt ist, können sich die Schüler ebenfalls selbst kontrollieren. Gelingt diese Aufgabe

zunehmend, können sich Übungen zur Lautanalyse bei Wörtern mit Mehrfachkonsonanzen anschließen. Hierbei sollte man sich auf den Wortanfang beschränken. Eine mögliche Übung zur Phonemanalyse bei Konsonantenhäufung ist folgende. Auf mehreren Bildkarten steht jeweils das Wort, wobei immer die initiale Mehrfachkonsonanz ausgelassen wurde. Kinder erhalten mehrere Klammern, auf denen verschiedene Konsonantenhäufungen stehen. Sie müssen entscheiden, welche passen könnte. Hier kann wieder eine Selbstkontrolle durch Umdrehen der Bildkarte erfolgen (vgl. CRÄMER 2001, S. 16). Wie bereits im theoretischen Teil erwähnt (vgl. 1.3), sind Aufgaben mit Selbstkontrolle für Kinder mit Down-Syndrom für das sozial-emotionale Befinden beim Lernen vorteilhaft. Fehler können so besser akzeptiert werden. Natürlich ist Verwendung von Aufgaben mit Selbstkontrolle detailliert einzuführen und anfänglich zu begleiten.

Sobald die Phonemanalyse eines Lautes im Wort sicher ist, kann versucht werden, alle Laute eines Wortes abzuhören. Dafür eignet sich der Wortfächer, der aus Pappstreifen mit einem Bild und den entsprechenden Buchstaben für das Wort besteht. Die Pappstreifen sind mit einer Musterklammer zusammengefasst, sodass sie zusätzlich beweglich sind. Das Bild gibt an, welches Wort entstehen soll. Die Aufgabe des Kindes ist, die Buchstaben auf den Pappstreifen in die korrekte Reihenfolge zu bringen. Dabei müssen die Lerner jeden Laut nacheinander abhören und ihre Hypothese versuchen durch synthetisierendes Lesen zu überprüfen. Wenn die Schüler den Wortfächer umdrehen, können sie ihr Ergebnis kontrollieren, da die Streifen nummeriert sind und auf der Rückseite des Bildes zur Überprüfung nochmals das Wort steht. Bei der Beschriftung der Pappstreifen ist darauf zu achten, dass mehrgliedrige Grapheme sowie Doppelkonsonanten auf einem Streifen zusammen stehen, um sie als feste Einheit kenntlich zu gestalten (vgl. CRÄMER 2001, S. 16). Weitere Übungen, die ebenfalls die Phonemanalyse betreffen, aber schon erweiterte Fähigkeiten bezüglich der Synthese voraussetzen, sind bei CRÄMER/SCHUMANN (vgl. 2002⁵, S. 315f.) zu finden.

Mundbilder und Handzeichen

Nicht allen Kindern gelingt die Phonemanalyse ohne Probleme, denn sie müssen sich bewusst auf ihre eigene Aussprache konzentrieren und die Aufmerksamkeit nur auf die lautliche Seite der Sprache lenken. Gerade für Kinder, die in ihrer mündlichen Sprache eingeschränkt sind, was häufig bei Schülern mit Down-Syndrom der Fall ist, ist die Phonemanalyse eine doppelte Hürde. Um diesen Vorgang zu unterstützen, haben sich Mundbilder und Handzeichen bewährt. Mundbilder können helfen, die eigene Aussprache durch die Einbeziehung mehrerer Sinne bewusster zu erfahren. Mit Hilfe eines Spiegels können die Schüler ihre Mundstellung während des Sprechens beobachten. Die Arbeit mit Mundbildern ist allerdings nur bei den Lauten sinnvoll, bei welchen die Aussprache gut sichtbar ist. Solche Laute sind beispielsweise /i/, /l/, /a/, /f/. Durch die zusätzliche Visualisierung der Mundbilder kann außerdem die auditive

Analyse unterstützt werden (vgl. CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2011, S. 31). Ebenso ist es denkbar, die Mundbilder von der Lehrperson oder einem Mitschüler abzulesen. MANN (vgl. 2001, S. 69) betont ebenfalls das bewusste Wahrnehmen der Artikulation. Sie schlägt vor, Laute von Lernern erfühlen zu lassen. Schüler sollen genau lokalisieren können, wo das Phonem gebildet wird, wie genau die Stellung der Zunge, Lippen und Zähne ist sowie wo genau der Luftstrom entweicht. Dies kann für Lerner mit Down-Syndrom äußerst hilfreich sein, da ihre Zunge oft hypotoniebedingt Bewegungen vereinfacht. Die Bewegungen könnten so nochmals bewusst erfahrbar sein.

Phoneme, die nicht direkt am Mundbild abzulesen sind, können durch Handzeichen bewusster erfahren werden. Sie bilden eine Brücke zwischen dem Phonem und dem abstrakten Zeichen des Graphems. Durch die Bewegung des Körpers sind die Handzeichen leichter einzuprägen. Es ist zu empfehlen, mit Handzeichen zu arbeiten, die die Mundstellung oder die Artikulationsstelle anzeigen, da so, ähnlich wie bei Mundbildern, die Phoneme besser gespürt werden können. Handzeichen, die das Graphem darstellen oder versuchen, bestimmte Assoziationen durch Sinnlaute herzustellen, sind weniger geeignet. Bei der Darstellung der Grapheme geht der eigentliche Bezug zur Lautsprache verloren und die Kinder können keine Verknüpfung herstellen. Versucht man die Phoneme Sinnlauten zuzuordnen, wie zum Beispiel das Streicheln über die Wange für /ei/, suggerieren diese eine direkte semantische Verknüpfung, die allerdings nicht besteht. Kindern wird so die Abstraktion doppelt erschwert. In der Arbeit mit Kindern mit geistiger Behinderung ist die Zuhilfenahme von Handzeichen sehr verbreitet. Allerdings beachten wenige Systeme motorische und visuelle Fähigkeiten sowie Einschränkungen in der Wahrnehmung als auch kognitive Kompetenzen der Schüler. Dies berichten SCHÄFER/LEIS (vgl. 2008, S. 25), die mehrere Systeme überprüft haben. Sie erarbeiteten auf Grundlage der Analyse von 22 Systemen ihren eigenen Katalog, der besonders für Schüler mit geistiger Behinderung geeignet sein soll. An dieser Stelle kann der Katalog nicht im Einzelnen dargestellt werden. Es kann lediglich darauf hingewiesen werden, dass zwar die motorische Umsetzbarkeit der Zeichen berücksichtigt wurde, aber viele Zeichen von dem Graphem ausgehen und dieses nachbilden. Die Autoren begründen diese Entscheidung mit besserer Verankerung der Buchstaben im Gedächtnis (vgl. SCHÄFER/LEIS 2008, S. 47). Allerdings stellen die Handzeichen so keinen Zwischenschritt zwischen Phonem und Graphem dar, sondern das Graphem wird zum einen mit der Hand angezeigt und zum anderen geschrieben.

Die Anlauttabelle

Sobald Kinder in die Schule kommen, möchten sie schreiben wie die Erwachsenen und eigene Texte nach ihren Interessen verschriften. Die Voraussetzungen der Schüler sowie die Erfahrungen mit Schrift sind sehr unterschiedlich, daher kann eine Anlauttabelle hilfreich sein. Durch die Anlauttabelle setzen die Lerner sich aktiv mit Schrift auseinander und haben die Möglichkeit, alle Buchstaben zu benutzen. Kritiker der Anlauttabelle wenden ein, dass sie den Kindern

vormache, man schreibe, wie man spreche (vgl. OSBURG 1998, S. 107f.). Um diesen Vorhalten entgegenzuwirken, ist es wichtig, Kindern neben dem Verfassen eigener Texte orthographische Erfahrungen zu ermöglichen. CRÄMER/WALCHER-FRANK (2011, S. 26) sehen diese Verbindung „als eine Herausforderung und ein Modell für die Weiterentwicklung ihrer lautorientierten Spontanschreibungen.“

Der Unterricht kann mit Hilfe der Anlauttabelle differenzierter gestaltet werden, was in der Arbeit mit Kindern mit geistiger Behinderung besonders bedeutend ist. Jeder Schüler kann an seinen individuellen Vorerfahrungen anknüpfen und nach seinem Tempo arbeiten. Die Anlauttabelle stellt ein Nachschlagewerk zur Phonem-Graphem-Korrespondenz dar, das die Fähigkeit zur Phonemanalyse im Anlaut voraussetzt. Neben der geübten Lautanalyse muss die Tabelle detailliert eingeführt werden. Gerade für Kinder mit geistiger Behinderung ist das Einführen stark strukturiert durchzuführen, da die Menge an Graphemen schnell zur Überforderung führen kann. Außerdem sind für Kinder die Grapheme zunächst noch nicht mit einer festen Bedeutung verknüpft, was ebenfalls Grenzerfahrungen hervorrufen kann. Um die Anlauttabelle aber gewinnbringend einsetzen zu können, müssen gewisse Schwierigkeiten bewusst sein. Die gewählten Begriffe sollten den Anspruch haben, semantisch eindeutig zu sein sowie zu dem kindlichen Wortschatz gehören. Darüber hinaus ist es wichtig, die dazugehörigen Bilder ebenfalls eindeutig auszuwählen. Das Wortmaterial sollte möglichst zweisilbig und die erste Silbe geöffnet sein, da so der Anlaut leichter wahrgenommen werden kann. In der Silbe ist kein weiterer Konsonant, der hervorstechen könnte. Zum Beispiel ist das /n/ in /Nase/ deutlicher wahrzunehmen als in /Nacht/. Mehrfachkonsonanzen im Anlaut sind ebenfalls zu vermeiden, da sie die Lautanalyse erschweren. Das /d/ in /Drache/ zu hören ist schwieriger als in /Dino/. Ähnlich klingende Laute, die nur durch ihre Sonorität unterschieden werden können, sind vorzugsweise nicht in einem Wort darzustellen, wie beispielsweise die Frikative /f/ und /w/ in /Würfel/ (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002⁵, S. 307f. und CRÄMER/WALCHER-FRANK 2011, S. 27).

Überdies ist darauf hinzuweisen, dass viele Kinder vor Schulbeginn die Grapheme mit den entsprechenden Buchstabennamen benennen und nicht mit Lauten. Bei der Anlauttabelle sollte daher darauf geachtet werden, keine Wörter zu verwenden, bei denen dieser Buchstabenname im Anlaut zu hören ist, wie zum Beispiel in /Kamel/. Graphemkombinationen, wie zum Beispiel <ts>, <ng>, <ch>, sind vorzugsweise noch nicht Bestandteil einer Anlauttabelle, da sie zum einen nicht im Anlaut vorkommen und zum anderen orthographische Regelmäßigkeiten implizieren. Beim Schreiben mit der Anlauttabelle steht zunächst das lauttreue Schreiben im Mittelpunkt. Erste orthographische Regeln werden zunehmend begleitend gelernt, sobald das lauttreue Verschriften verinnerlicht wurde. Sind diese Grapheme von Anfang an auf der Anlauttabelle vertreten, kann es zu Verwirrungen führen sowie die übersichtliche Darstel-

lung beeinträchtigen. Im Hinblick auf die eingeschränkte Wahrnehmung und Informationsverarbeitung von Kindern mit Down-Syndrom (vgl. 1.3) sollten tatsächlich nur Grapheme abgedruckt werden, die auch als Anlaut im Deutschen vorkommen.

Bei der Anordnung der Grapheme ist ebenfalls darauf zu achten, ähnlich klingende Phoneme möglichst entfernt voneinander zu platzieren. Außerdem erleichtert es den Kindern die Suche nach Graphemen, wenn sie systematisch nach einer bestimmten Reihenfolge vorgehen. Aus diesen Gründen ist die Visualisierung entscheidend (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2011, S. 28 und PRIEB 1999, S. 54). Die genannten Kriterien können bei der Auswahl der Tabelle helfen, aber meist kann keine optimale Lösung gefunden werden. Daher erstellen manche Lehrkräfte eigene Anlauttabellen, die sich ihrer Erfahrung nach bewährt haben und die sich individuell verändern lassen (vgl. MÜLLER-WAGNER 2000 und PRIEB 1999). Positiv ist hier vor allem auch der persönliche Bezug der Schüler zur Tabelle. BRÜGELMANN/BRINKMANN (vgl. 2005², S. 142) schlagen vor, eine „wachsende“ Anlauttabelle einzusetzen, die zunächst alle Grapheme ohne Bilder enthält. Jedes Kind erweitert seine individuelle Anlauttabelle durch persönlich bedeutsame Begriffe, um die Zuordnung von Bild und Graphem zu erleichtern. Allerdings ist zu beachten, dass jedes Kind mit einer anderen Tabelle arbeitet und so gemeinsame Unterrichtsinhalte schwer für alle Schüler gestaltet werden können.

Es ist gleich, welche Tabelle Verwendung findet. Es kommt vor allem auf die Einführung der Tabelle an. Die Kinder sollten möglichst von Anfang an täglich mit der Anlauttabelle konfrontiert werden. Es ist wichtig, zunächst alle Begriffe und Bilder zu klären. In einem nächsten Schritt muss die Zuordnung von Bild zu Graphem und Phonem gesichert sein. Weiter ist eine Reihenfolge für das Suchen von Graphemen festzulegen und eine Schrittigkeit zu erarbeiten. Um mit der Anlauttabelle schreiben zu können, sollten die Kinder ein bestimmtes Konzept konsequent verfolgen. Zur Festigung der Graphem-Bild-Zuordnung können Dominospiele, Memoryspiele, Lotto, Bingo, Angelspiele und weitere Spielformate, die motivierende Beachtung finden, genutzt werden (vgl. PRIEB 1999, S. 55). Zur Orientierung auf der Anlauttabelle ist bereits das eigene Verschriften möglich, indem die Kinder einzelne Bilder der Tabelle dargeboten bekommen, sodass sie ein Wort ergeben. Aufgabe der Lerner ist es, die Bilder auf der Tabelle nach der festgelegten Reihenfolge zu suchen und die entsprechenden Grapheme aufzuschreiben. Das „Schreiben“ mit Bildern kann im Unterricht als Geheimschrift eingesetzt werden, sodass die Schüler als Übersetzer fungieren. Die gemeinsam erarbeitete Vorgehensweise beim Schreiben mit der Anlauttabelle sollte von der Lehrperson mehrmals vorgeführt werden und dem Kind in visualisierter Form vorliegen. An dieser Stelle ist, aufgrund der Wichtigkeit für Lerner mit Down-Syndrom, nochmals zu betonen, dass die strukturierte Einführung und Arbeit sowie der regelmäßige Einsatz entscheidend für den erfolgreichen Einsatz der Tabelle sind.

Diktieren

Zu Beginn ist der Schreibprozess für Kinder noch sehr mühsam. Sie müssen sich zum einen überlegen, was sie inhaltlich schreiben wollen und zum anderen bereitet ihnen das Verschriften ebenfalls große Anstrengung. Hier kann das Diktieren eine sinnvolle Alternative bieten und die Lerner entlasten, was gerade für Kindern mit geistiger Behinderung eine große Chance bedeutet. Außerdem können einige wenige Wörter von dem Kind selbst verschriftet werden und ein etwas längerer Text diktiert werden. Um das Diktieren zu einer didaktisch fokussierten Situation werden zu lassen, sollten einige Überlegungen Beachtung finden.

Die erwachsene Person fungiert als Sekretärin des Kindes und sitzt so, dass der Lerner während des Schreibens gute Sicht auf den Produktionsprozess hat. Während des Schreibens ist es sinnvoll, begleitend zu lautieren und die Wörter zu wiederholen. Spricht ein Kind sehr schnell ohne Pausen, kann nochmals nachgefragt werden. So erfährt der Schüler, dass das Schreiben ein langsamerer Prozess als das Sprechen ist und er muss versuchen, seine Sprache an das Schreiben anzupassen. Formulierungen der Kinder sollten während des Schreibens nicht verändert werden, lediglich grammatische Fehler können im Sinne des korrektiven Feedbacks korrigiert werden. Ist ein Text unverständlich, besteht die Möglichkeit, ihn nach dem Diktieren nochmals vorzulesen und zu überarbeiten. Überdies sollte die Länge des Textes sowie der Inhalt nicht von der erwachsenen Person beeinflusst werden. Jedes Kind entscheidet über seinen eigenen Text (vgl. MERKLINGER 2009, S. 10). Das Diktieren bereitet das Kind auf das Schreiben eigener Texte vor, wobei der Lerner die Haltung zum Schreiben bereits gelernt hat. Das verlangsamte Sprechen wird dem Schüler durch die schreibende Person immer wieder vorgeführt und es kann beobachtet werden, dass Kinder dies teilweise übernehmen und zum Beispiel silbische Gliederungen während des Diktierens vornehmen (vgl. MERKLINGER 2008, S. 35).

Freies Schreiben eigener Texte

Das zuvor Beschriebene kann beim Schreiben eigener Texte helfend eingesetzt werden. So hilft das Segmentieren der Sprache in Silben bei der Zerlegung der einzelnen Wörter, um die Phonemanalyse zu erleichtern. Die Phonemanalyse wiederum kann durch Mundbilder oder Handzeichen unterstützt werden und als Brücke zur Graphemzuordnung dienen. Die Phonem-Graphem-Korrespondenz wird zusätzlich durch die Anlauttabelle erleichtert. Neben den unterstützenden Aspekten zur Verschriftung, kann ebenfalls die inhaltliche Seite des Textes durch das Diktieren in den Vordergrund rücken. Der Aufbau der Schrift wird zwar implizit vermittelt, fordert aber von dem Kind weniger Abstraktionsleistungen als beim eigenen Verschriften.

Beim Schreiben freier Texte muss beachtet werden, dass Kinder zunächst eine Schreibidee entwickeln müssen. Dazu sollte ihnen genügend Raum zur Verfügung stehen. Dieser Raum kann beispielsweise bei der Arbeit mit literarischen Texten in Form von Malen oder Spielen der Geschichte mit Gegenständen gewährleistet werden. Dieser Aspekt sollte besonders bei

Schülern mit Down-Syndrom eingehalten werden, um mehrere Lernwege zu ermöglichen und Überforderungssituationen entgegen zu wirken. Der Schreibanlass kann völlig frei gewählt sein oder einer Auswahl geeigneter Impulse unterliegen, wie zum Beispiel Bildern oder Vorlesegeschichten. Diese Vorstrukturierung des Themas erleichtert manchen Kindern, Schreibideen zu entwickeln (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002⁵, S. 304). Ein Bilderbuch als Schreibanlass ermöglicht durch den produktiven Umgang mit dem Text intensive Leseerfahrungen. Das Weiterschreiben oder Umformen des Textes sowie Spiele zu inhaltlichen Aspekten und das Nachspielen des Textes bieten vielfältige Möglichkeiten zur produktiven Auseinandersetzung. Durch das Entstehen von etwas Neuem wird soziale Kommunikation über den Text angeregt (vgl. 5.4) sowie Gespräche über Schrift (vgl. WEDEL-WOLFF 2006, S. 28).

Das freie Schreiben kann zum Beispiel auch am Computer praktiziert werden. Dadurch bemühen sich die Kinder zum einen zu dem Medium Computer Vertrauen zu schaffen und zum anderen können Texte entstehen, die ansprechend gestaltet und gut leserlich sind. Kindern mit Down-Syndrom fällt das Schreiben aufgrund seiner feinmotorischen Anforderung nicht immer leicht. Außerdem ist gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs für viele Lerner schwierig, Zeilen und Wortgrenzen (vgl. 5.3) sowie eine mittlere Größe der Buchstaben (vgl. 3.4) einzuhalten. Hinsichtlich dieser Aspekte kann der Computer ebenfalls unterstützen (vgl. WACHSMUTH 2007, S. 36). Texte können auch gegebenenfalls am Computer abgeschrieben werden, um sie zu vervielfältigen und für andere Leser ansprechender zu gestalten.

Abgeschriebene Texte, aber auch andere freie Verschriftungen sollten Beachtung und Wertschätzung durch Präsentationen finden. Die Wertschätzung der Texte ist ein wichtiger Aspekt in der Förderung. Schüler sollten zu Beginn des Schreibprozesses wissen, wofür sie diesen Text schreiben. Texte können in der Klasse, in der Schule oder den Eltern präsentiert werden. Dabei ist es äußerst wichtig, dass Lerner ihre Produkte mit ihrem Namen versehen und es so als „Ihres“ kennzeichnen. So können sie und andere sehen, was sie geleistet haben und gewinnen Selbstvertrauen und Motivation für das Schreiben weiterer Texte.

5.3 Kenntnis von Begriffen

Schriftkundige Menschen verfügen über ein Zeichenverständnis und wissen, dass diese Zeichen bestimmte Bedeutung tragen, die konventionell gebunden ist. Diese Konventionen muss man zunächst einmal lernen, man entwickelt ein bestimmtes Symbolverständnis. Darunter wird zum einen das Wissen verstanden, dass Zeichen für etwas Bestimmtes stehen und zum anderen, dass Zeichen genau eine bestimmte Bedeutung repräsentieren (vgl. 2.4). Die Kenntnis über Begriffe und deren Bedeutung ist nicht explizit Bestandteil des „4-Säulen-Modells“, sondern ist für alle Säulen die Basis. Das gerade beschriebene Zeichenverständnis kann nicht vorausgesetzt werden, sondern muss für die Schüler erfahrbar sein. Hierbei können verschiedene Aktivitäten helfen.

Symbolbewusstsein entwickeln

Es ist denkbar, bestimmte Zeichen in der Klasse für den Stundenplan oder Arbeitsplan abzusprechen, die nicht sofort selbsterklärend sind und einer zuvor vereinbarten Bedeutung bedürfen. Embleme sind ebenso festgelegte Zeichen, die eine konventionelle Geltung haben. Diese können von den Schülern zu den entsprechenden Gegenständen oder Lebensmittel zugeordnet werden. Zugleich kann ein Vergleich zwischen Emblem und Schriftzug stattfinden, wobei die gleiche Bedeutung bei unterschiedlichen Zeichen thematisiert werden muss. Um dies zu verstehen sind enorme Abstraktionsleistungen nötig, die von Kindern mit Down-Syndrom nicht direkt erfüllt werden können. Daher ist es notwendig, Zeichen immer wieder zu thematisieren und zum Beispiel durch Memory oder Domino den Bedeutungszusammenhang von Emblem und Schrift zu verdeutlichen (vgl. BRÜGELMANN/ BRINKMANN 2005², S. 111f.). Kinder mit Down-Syndrom lernen, dass diese Symbole in ihrem Alltag relevant sind und diesen auch strukturieren können.

Verständigung über Zeichen

Für schriftkundige Menschen gehören Zeichen zum Alltag und werden selbstverständlich genutzt. Kinder schnappen Begriffe der Erwachsenen auf und verwenden sie ebenfalls in ihrer Sprache, verknüpfen damit aber möglicherweise differente Bedeutungen. Das besagt, Kinder nehmen ein Wort in ihren Wortschatz auf, das sich lautlich nicht von dem Wort der Erwachsenen unterscheidet. Der Wortklang verändert sich nicht, aber die Bedeutung, die mit diesem Wort verbunden wird, ist different zur Bedeutung von Erwachsenen. Der Begriff für das Wort ist unterschiedlich und verändert sich mit zunehmendem Alter, Schrift- und Lebenserfahrung (vgl. OSBURG 2003, S. 29). Dieses Hintergrundwissen verdeutlicht die Notwendigkeit der bewussteren Verwendung bestimmter Begriffe im frühen Schriftspracherwerb. Um Missverständnisse zu vermeiden, sollten Lehrkräfte diese differenzierten kindlichen Begriffsabweichungen kennen. Zunächst einmal kann das eigene sprachliche Verhalten reflektiert werden, indem Aufgabenstellungen bewussten Formulierungen folgen. Überprüfungen sind hinsichtlich Komplexität, enges begriffliches Wissen und klare Verständlichkeit durchzuführen. Reflektierendes Verhalten bezüglich Sprache ist in der Arbeit mit Kindern mit besonderem Förderbedarf unbedingt notwendig. Um Aufgabenstellungen verständlicher auszudrücken, sollten keine Doppelfragen gestellt sowie bei vermeintlich schwierigen Wörtern Synonyme verwendet werden. Darüber hinaus ist es ratsam, Schüler die Aufgabenstellung wiederholen zu lassen und durch entsprechende Modellierungstechniken gegebenenfalls zu erweitern. Neben der reflektierten Aufgabenstellung ist es natürlich wichtig, seine Sprache immer zu hinterfragen und die Erweiterung des begrifflichen Wissens bei Kindern anzubahnen (vgl. OSBURG 2003, S. 31).

Zeichen kategorisieren

Bezogen auf Begriffe, die für den Schriftspracherwerb wichtig sind, sollten sie als fester Bestandteil des Unterrichts ständig wiederholt und im Unterricht geklärt werden. Die Begriffe

Zahl, Buchstabe und Wort können sowohl explizit Thema im Unterricht sein als auch integrierend im täglichen Alltag Berücksichtigung finden, indem die Lehrperson als sprachliches Vorbild diese Begriffe benutzt und voneinander abgrenzt. Weiter ist es möglich, Kinder aus Zeitschriften und Zeitungen Zahlen, Buchstaben und Wörter ausschneiden und zuordnen zu lassen. Die Differenzierung kann ebenso in einem Angelspiel oder durch Aufhängen von vorbereiteten Zahlen, Buchstaben und Wörtern an eine Wäscheleine geübt werden.

Wie bereits in Kapitel zwei angedeutet, hat der Wortbegriff spezielle Bedeutung (vgl. 2.4) und sollte unbedingt immer wieder Gegenstand des Unterrichts sein. Zum Wortbegriff gehört auch das Verständnis darüber, dass alle Wörter eines Satzes verschriftet werden und dass die Länge der Wörter keine semantische Bedeutung trägt. Ein Wort kann nicht aus der gesprochenen Sprache isoliert werden, ohne dass Schriftwissen verfügbar ist. Wörter sind im Mündlichen nicht hörbar. Daher sollte zur Thematisierung des Wortbegriffs immer die Schrift zu Hilfe genommen werden. Erst durch die Visualisierung und der bewussten Wahrnehmung der Wortgrenzen kann das Verständnis für ein Wort wachsen. Die Visualisierung und ständige Wiederholung ist für Lerner mit Down-Syndrom nötig, da sie mehrere Zugangswege zum Lernen brauchen und Wissen erst durch ständiges Wiederholen verankert werden kann. Abstrakte Gegenstände als Repräsentant für ein Wort einzusetzen und die Schrift völlig zu vernachlässigen, entspricht nicht einer erfolgreichen kindorientierten Förderung, wie folgendes Beispiel verdeutlicht: „Ein Wort ist ein Klotz“ (SANDU 2009, S. 29). Dieses Beispiel ist im Zusammenhang mit der Förderung durch das Würzburger Trainingsprogramms (KÜSPERT/SCHNEIDER 2006⁵) entstanden, wo Wörter durch Klötze visualisiert werden.

Die Länge des geschriebenen Wortes entspricht dem gesprochenen Wort. Diese Gesetzmäßigkeit ist Kindern zu Beginn des Schriftspracherwerbs fremd. BRÜGELMANN/BRINKMANN (vgl. 2005², S. 110) schlagen in Anlehnung an BOSCH (1937) vor, Wörter miteinander vergleichen zu lassen, die eine semantische Verbindung teilen, wie zum Beispiel „Lokomotive“ und „Zug“ oder „Hosentasche“ und „Hose“. Mit dieser Aufgabe kann die kindliche Denkweise, kleine Dinge werden durch kleine Wörter ausgedrückt und größere Dinge durch große Wörter, aufgegriffen und widerlegt werden.

Schriftsprachliche Tätigkeiten unterscheiden

Neben den genannten Arbeitsbegriffen, sollten die Tätigkeiten Malen, Schreiben, Lesen und Rechnen ebenfalls explizit besprochen werden. Hier kann mit Situationsbildern oder selbstgestellten Situationen gearbeitet werden. Die Schüler müssen dann die entsprechenden Tätigkeiten den Situationen zuordnen. Außerdem ist es möglich, die Begriffe in ein Pantomimespiel zu integrieren, in dem jeweils ein Schüler die entsprechende Tätigkeit darstellen darf und der Rest der Klasse benennt diese.

Das leere Blatt

Das leere Blatt kann nicht nur diagnostische Erkenntnisse liefern, sondern auch gezielt in der Förderung eingesetzt werden. So kann die Einsicht in die Funktion von Schrift (vgl. 5.1) mit der Ausübung von Tätigkeiten wie dem Schreiben, Malen und Lesen in Verknüpfung treten. Weiter schreiben die Kinder Zahlen, Wörter und Buchstaben und verbinden damit bestimmte Begriffe. Um Gespräche über diese Arbeitsbegriffe anzubahnen ist es sinnvoll, mehrere Kinder an einem leeren Blatt arbeiten zu lassen. Dadurch entstehen sprachanalytische Gespräche, wie DEHN (vgl. 2013, S. 75ff.) durch viele Beispiele bestätigt. In den Gesprächen werden Ansichten und Beispiele über die Begriffe ausgetauscht, was die kindliche Begriffsbildung zusätzlich unterstützt. Die Gespräche können aufgezeichnet und gezielt in der Förderung eingesetzt werden, um Hypothesen über die Bedeutung von Begriffen aufzustellen, zu bestätigen sowie zu widerlegen. Das leere Blatt gibt wenige Vorgaben, mit der Ausnahme etwas zu schreiben oder zu malen. Durch die freie Aufgabenstellung ist es für die Lerner möglich, nach ihrem individuellen Entwicklungsstand Zugriffsweisen zu wählen und durch persönliche Schreibungen die Aufgabe als sinnvoll zu erfahren (vgl. HÜTTIS/GRAFF 2013, S. 165). Der ungezwungene Aufgabencharakter kommt vor allem Kindern mit Down-Syndrom entgegen und kann Schreibmotivation aufbauen, da kein Druck oder Überforderung zu spüren ist. Das leere Blatt kann sowohl fest in den Unterricht integriert als auch als offenes Angebot ständig in Anspruch genommen werden. Dies setzt eine Schreibecke im Klassenraum voraus, die zum Schreiben und Austauschen einlädt (vgl. 5.4).

5.4 Kenntnis von Konventionen und Konzepten

Konventionen und Konzepte von Büchern können nicht wirklich Gegenstand der Förderung sein. Kindern müssen Erfahrungen mit Büchern ermöglicht werden, sodass sie diese Konventionen und Konzepte im Umgang mit schriftlichen Texten lernen. Dieses Kapitel legt den Schwerpunkt besonders auf die Säule „Gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur“.

Vorlesen

Das Vorlesen von Büchern, besonders die dialogische Bilderbuchsituation, sollte schon früh als sprachliche und schriftsprachliche Förderung genutzt werden. Die Interaktion zwischen vorlesender Person und dem Kind während des Bilderbuchbetrachtens wird nach BRUNER (vgl. 2002², S. 72) als eines der wichtigsten Formate zur sprachlichen Förderung gesehen oder wie NICKEL (2005, S. 179) es ausdrückt: „Vorlesen gilt dabei als komprimierteste Spracherwerbs-situation überhaupt“ (vgl. 1.3). Der frühe Kontakt mit Schriftkultur vermittelt den Lernern ein Gefühl für Bilderbücher und sie lernen in vertrauten Vorlesesituationen, wie ein Buch aufgeschlagen wird, dass die Lese- und Schreibrichtung von links nach rechts verläuft, dass Texte einen Anfang, Mittelteil und Schluss haben sowie dass jeder Text mit einer Überschrift versehen ist. Diese und noch mehr Konzeptionen von schriftlichen Texten werden allmählich durch

geeignete Vorlesesituationen von unterschiedlichen literarischen Angeboten sowie Sachtexten erfahren.

Doch leider kennt nicht jedes Kind Vorlesesituationen und erlebt Bücher im familiären Alltag. Daher sollten in der Schule verlässliche Vorlesesituationen geschaffen werden, die fester Bestandteil des schulischen Alltags sind. Bei der Auswahl der Bücher ist darauf zu achten, die Schüler mit einzubeziehen und eine Auswahl von literarischen Texten und Sachtexten zur Verfügung zu stellen. Bei Lernern mit geistiger Behinderung sollte ebenso beachtet werden, dass die Texte altersentsprechend gestaltet sind. Sobald Schüler eine gewisse Lesekompetenz erreicht haben, kann das Vorlesen zunehmend von den Kindern übernommen werden, indem sie aus Lieblingsbüchern vorlesen oder diese vorstellen. Dadurch werden andere Schüler der Klasse animiert, ebenfalls diese Bücher zu lesen. Da aber nicht jedes Kind Zugang zu Büchern hat, ist es wichtig, eine Klassenbücherei einzurichten. So kann auch diesen Kindern das Lesen von geeigneter Kinderliteratur ermöglicht werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002⁵, S. 303).

Kooperation mit anderen Institutionen und den Eltern

NICKEL (vgl. 2005, S. 181 f.) formuliert ebenfalls Konsequenzen, die eine illiterale Sozialisation der Kinder mit sich zieht. Zunächst sollte der komplette Schulalltag literal geprägt sein und Schriftkultur als Mittelpunkt des Unterrichts Beachtung finden. Er betont weiter die Kooperation von Schule und Bibliothek, um geeignete Literatur bereitstellen zu können sowie uneingeschränkte Zugänge zu Büchern für alle Lerner zu ermöglichen. Dabei sollte die literarische Sozialisation nicht erst in der Schule ansetzen, sondern bereits im Elementarbereich Gegenstand des pädagogischen Konzeptes sein. Auf diesen Erkenntnissen basierend ist es meines Erachtens bedeutend, für Kinder mit geistiger Behinderung literale Erfahrungen so früh wie möglich zu schaffen und für sie gleichfalls Literatur in differenzierter Weise bereitzustellen. Trotz sprachlich-kognitiv abweichenden Kompetenzen im Vergleich zu Gleichaltrigen ist den Kindern literale Sozialisation nicht zu verwehren. Als dritten und für ihn wichtigsten Punkt führt NICKEL die Kooperation mit den Eltern an. In dem von ihm vorgestellten Projekt wird Eltern die Wichtigkeit von literalen Erfahrungen für Kinder vermittelt sowie geeignete Fördersituationen mit dem Kind inszeniert und supervisorisch besprochen (vgl. NICKEL 2005, S. 183). WACHSMUTH (vgl. 2007, S. 35) betont ebenfalls die Zusammenarbeit mit Eltern. Sie verweist auf eine Korrelation zwischen elterlichem Verhalten und schriftsprachlichen Fortschritten der Kinder. Daher schlägt sie vor, die Bezugspersonen des Kindes in einem Gespräch über die Bedeutung elementarer Schriftkultur aufzuklären. Eltern sollen Bücher bereitstellen und Kinder selbst Bücher auswählen lassen. Sie konnte nämlich feststellen, dass Kinder mit Behinderungen seltener Bücher selbst auswählen dürfen. Bei der Auswahl der Bücher ist allerdings ein Kriterium deutliche und auffallende Schrift. Weiter sieht sie es als Notwendigkeit an, Eltern über die

Bedeutung der Interaktion während des Vorlesens zu informieren. Um diese Interaktionssituation fruchtbarer zu gestalten, schlägt sie vor, einen Spiegel einzusetzen, der den Eltern das Lesen der mimischen Reaktionen des Kindes erleichtert. Außerdem können Impulse zur Interaktion weitergegeben werden, die den Eltern helfen, ein natürliches Gespräch aufzubauen und nicht in eine Abfragesituation zu verfallen. Überdies sollten die Schule und das familiäre Umfeld in ständigem Kontakt stehen, um beispielsweise eine geeignete Vorleseposition für körperlich beeinträchtigte Kinder und die erwachsene Person zu finden.

Bücher und andere Medien

Trotz sprachlicher und schriftsprachlicher Förderung, die durch Bilderbücher optimal und kindorientiert durchgeführt werden kann, ist der Lesegenuss nicht zu vernachlässigen. Kinder sollen Literatur als Freizeitbeschäftigung entdecken, Interessen für bestimmte Bücher entwickeln, über sie sprechen und Haltungen entwickeln können (vgl. DEHN 2013, S. 89). Obwohl jeder Lerner eine differente literale Sozialisation erfahren hat, kommt er irgendwie mit Geschichten in Berührung. Diese Berührung ist von unterschiedlicher Intensität und durch eine Bandbreite von Medien bestimmt.

„Das Bedürfnis nach Geschichten ist nicht an Schrift gebunden, aber es wird beim Lesen entfaltet als Vorstellungsbildung, Imagination, als Erinnerung an Episoden aus der eigenen Lebenswelt, als Übernahme von Perspektiven, als Verstehen von Zusammenhängen“ (DEHN 2006, S. 54)

In der Schule sollte daher Raum geschaffen werden, an den unterschiedlichen Erfahrungen anzuknüpfen und jede Vorerfahrung als wertvoll anzusehen. Um dies zu erreichen, können beim Vorlesen begleitend Hörmedien eingesetzt werden oder Literatur, die an Geschichten aus audiovisuellen Medien angelehnt ist, vorgelesen und gelesen werden. Das Schreiben von Geschichten kann für Kinder aus schriftfernen Elternhäusern ebenfalls durch bekannte Figuren aus Film und Fernsehen unterstützt werden (vgl. DEHN 2006, S. 54). Für Kinder mit Down-Syndrom ist zu beachten, dass Bücher und Medien den Kompetenzen der Kinder angepasst aufbereitet werden müssen.

Eigene Bücher herstellen

Die Ermöglichung von weiteren Erfahrungen zu Konventionen und Konzepten von Büchern kann ebenso über die eigene Herstellung von Büchern geschehen. Um selbst ein Buch herstellen zu können, müssen bestimmte Konventionen klar sein oder können anhand des Produktes Thema sein. Kinder schreiben oder diktieren anhand von Bildern oder realen Gegenständen einzelne Wörter oder Sätze. Beim Erstellen des Bilderbuches muss beispielsweise darauf geachtet werden, an welcher Stelle das Buch zusammengeheftet wird, also von welcher Seite her aufgeschlagen wird. Darüber hinaus überlegen sich die Schüler entsprechende schriftliche Beiträge zu den Bildern und entscheiden, an welcher Stelle diese im Buch inhaltlich passen. Sie müssen das Zusammenspiel von Text und Bild verstanden haben. Durch das

eigene Tun werden diese, für erwachsene Leser selbstverständlichen, Konventionen und Konzepte bewusster.

Das selbst hergestellte Buch kann gleichzeitig als Lesebuch verwendet werden und orientiert sich am individuellen Entwicklungsstand des Kindes (vgl. 5.2). Da es schwierig ist, für ältere Schüler mit geistiger Behinderung geeignetes und altersgemäßes Lesematerial zu finden, stellt das Eigenlesebuch eine sinnvolle Alternative dar. Bücher können zum Beispiel zu persönlichen Themen, Ausflügen oder Unterrichtsinhalten gestaltet werden (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 175). Dadurch kann eine Klassenbücherei entstehen, sodass die Schüler sich gegenseitig die Eigenlesebücher ausleihen können. Das Herstellen eigener Bücher ist für Lerner sehr motivierend und vielfältig einsetzbar. Die Schüler werden in vielerlei Hinsicht gefordert und gefördert. Durch das produktorientierte Lernen sehen die Lerner Fortschritte und können ihre Arbeiten der Klasse, der Schule oder den Eltern präsentieren. Dafür erfahren sie Wertschätzung und Anerkennung, was wiederum das Selbstbewusstsein stärkt und die Motivation zum Lesen und Schreiben aufrechterhält (vgl. GÜNTNER 2013⁴, S. 182).

II Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten am Beispiel eines 9-jährigen Jungen mit Down-Syndrom

6 Beispielkind David

David ist ein Kind mit Down-Syndrom, das viele syndromspezifische Verhaltensweisen zeigt, aber auch eine eigene Persönlichkeit verkörpert. Nun soll speziell seine Biographie in den Blick genommen werden. Denn sowohl das familiäre Umfeld als auch die besuchten Institutionen wirken sich auf die Lernbiographie eines Kindes aus. Nachfolgend wird der Fokus auf die Kompetenzen Davids gelegt, mit besonderer Betrachtung der Schriftsprache. Dabei beziehen sich die Ausführungen auf die Entwicklung innerhalb eines Jahres. Überdies wird im Hinblick auf die Förderung die derzeit besuchte schulische Institution vorgestellt, Konzepte erläutert und besonders auf die Lehrprozesse im frühen Schriftspracherwerb eingegangen.

6.1 Biografische Daten

David wurde am 02.08.2004 in Rheinland-Pfalz geboren. Seine Erstsprache ist deutsch. Er wächst mit seinem vier Jahre jüngeren Bruder Nils in einer ländlich geprägten Gegend in einem Einfamilienhaus mit Garten auf. Nils besucht seit Mai 2011 einen Regelkindergarten in der Nachbarschaft. David erzählt in der Schule von seinem Bruder und gemeinsamen Unternehmungen. Davids Vater ist Vollzeit berufstätig; seine Mutter arbeitet halbtags, um nachmittags ihre Söhne zu betreuen. Zudem wird die Familie von der Großmutter und der Tante zusätzlich unterstützt (vgl. Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vom 06.04.2011).

Bei David wurde eine „Freie Trisomie 21“ (vgl. 1.2) sowie damit einhergehend, eine globale Entwicklungsstörung diagnostiziert. Außerdem leidet David an Hypothyreose, der sogenannten Schilddrüsenunterfunktion (vgl. Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vom 06.04.2011). Laut Aussage der Mutter konnte David mit 19 Monaten laufen. Im Alter von drei Jahren sprach er seine ersten Worte.

Institutionen und therapeutische Angebote

Ab August 2007, im Alter von 3 Jahren, besuchte David in einer integrativen Kindertagesstätte der Lebenshilfe eine heilpädagogische Gruppe mit 8 Kindern. Dort konnte er unter Berücksichtigung seines Entwicklungsstandes individuell gefördert werden. Nach zwei Jahren wechselte er innerhalb der Kindertagesstätte in die Naturgruppe, welche viele Angebote im Freien bereitstellte und das große Gartengelände der Einrichtung intensiv nutzte. Nach Angaben der Mutter wirkte sich der Wechsel besonders förderlich auf seine sprachliche und motorische Entwicklung aus. Da David sich gut in die Naturgruppe integrierte und merkbare Entwicklungsschritte zu beobachten waren, wurde er vom Schuleintritt zurückgestellt und besuchte weiter-

hin die integrative Einrichtung. Im Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vom April 2011 wurde schließlich die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung als geeigneten Lernort für David empfohlen. Seit dem Schuljahr 2011/12 besucht David nun die Unterstufe einer Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung in Rheinland-Pfalz. Zurzeit befindet er sich im dritten Schulbesuchsjahr.

David wurde in seiner frühen Kindheit physiotherapeutisch behandelt und erhielt Ergotherapie, die er noch bis heute besucht. Seit dem Eintritt in die Kindertagesstätte geht er regelmäßig zur Logopädin. Die jetzige logopädische Behandlung findet in der Schule statt. Im Gutachten vom April 2011 wurde vermerkt, dass organische Voraussetzungen bereits überprüft wurden. Dabei konnte festgestellt werden, dass David eine Brille benötigt. In der Schule trägt er allerdings keine Brille. Auf Nachfragen der Lehrerin im Elternhaus stellte sich heraus, dass der Sehtest wohl falsch war und David keine Sehhilfe braucht. Nach meinen Beobachtungen zeigt David keinerlei Beeinträchtigungen bezüglich seines Sehvermögens, trotzdem wäre eine wiederholende zusätzliche ärztliche Überprüfung ratsam.

6.2 Blick auf den Lerner im Herbst 2012 und im Herbst 2013

Im Folgenden werden Davids sprachliche Kompetenzen, seine sozial-emotionale Kompetenz, seine Lernkompetenz und seine Fähigkeiten im Bereich Wahrnehmung dargestellt und im Besonderen seine frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten (im Herbst 2012) erfasst. Bereits im Herbst 2012 begutachtete ich David im Rahmen des hochschulfernen Blockpraktikums in den Bereichen Wahrnehmung von Schrift, Einsicht in den Aufbau von Schrift, Kenntnis von Begriffen und Kenntnis von Konventionen. Diese Bereiche wurden mit dem Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ (FÜSSENICH/GEISEL 2008) und den Beobachtungsaufgaben von FÜSSENICH/LÖFFLER (2009²) untersucht (vgl. 4). Die folgenden Informationen sind dem Sonderpädagogischen Gutachten vom April 2011, dem Förderplan vom Juni 2013, Beobachtungen der Lehrperson sowie eigenen Beobachtungen entnommen.

Sprachliche Kompetenzen

Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen

David kann Personen begrüßen und verabschieden. Er weiß, dass Lehrpersonen mit „Frau“ beziehungsweise „Herr“ angesprochen werden. Weiter benutzt er Höflichkeitsformen wie Biten und Danken.

Ebenso verfügt David über Spielformate sowohl in freien Spielformen als auch bei Brettspielen mit festen Spielregeln. Während den Spielzeiten konnte ich beobachten, dass David gerne Lego spielt sowie mit Autos oder Dinosauriern. Er kann mit anderen Kindern zusammen spielen, allerdings macht er in solchen Spielen seinen Standpunkt deutlich und verleiht nur selten Spielgeräte, die er soeben benutzt. Ebenso bestimmt er den Verlauf des Spiels. Trotzdem ist er ein beliebter Spielpartner. Bei Spielen wie „Mensch ärgere dich nicht“ beherrscht er die

Regeln und fordert diese auch von seinen Mitspielern ein, außerdem kann er die Spielerreihenfolge einhalten und benutzt seine eigenen Spielfiguren. Überdies spielt er gerne Memory und kann dieses sprachlich strukturieren. Während des Spielens übernimmt er schnell sprachliche Vorbildäußerungen und benutzt den bestimmten Artikel.

Semantische Kompetenzen

Nach den Angaben des Jahreszeugnisses des Schuljahres 2012/13 berichtet David im Montagmorgenkreis intensiv von seinen Erlebnissen am Wochenende. Mit gezielten sprachlichen Impulsen gelingt es ihm auch, diese verständlich und weitestgehend strukturiert darzustellen. Er verfügt laut Sonderschullehrerin über einen „guten“ Wortschatz, wobei seine rezeptiven Fähigkeiten deutlich seine expressiven überschreiten. In der Arbeit mit David sind keinerlei semantische Schwierigkeiten aufgetreten (vgl. 7). Wenn ihm etwas unbekannt ist, fragt er nach. Benötigt David allerdings im unterrichtlichen Setting, in Freiarbeitsphasen, Hilfe, bittet er nur selten um Unterstützung.

Phonetisch-phonologische Kompetenzen

Seine Aussprache ist etwas verwaschen, da er mundmotorisch eingeschränkt ist. Aufgrund des Down-Syndroms hat er eine leichte Makroglossie und ist häufig verschnupft, was den Mundschluss deutlich erschwert. Phonologische Prozesse sind nicht zu beobachten.

Morphologisch-syntaktische Kompetenzen

Seine syntaktisch-morphologischen Kompetenzen sind schwer einzuschätzen, da er meist in Zweiwortsätzen spricht. Möchte er seinen Willen durchsetzen, spricht er auch in komplexen Sätzen, um seinen Standpunkt zu verdeutlichen. In diesen Situationen konnte ich auch Nebensatzkonstruktionen mit „weil“ sowie die korrekte Verbendstellung beobachten. Präpositionen treten selten auf oder werden vertauscht. Er verwendet bestimmte und unbestimmte Artikel, wobei selten Genusfehler zu beobachten sind. Die Benutzung von Akkusativ- und Dativformen kann eher wenig bestätigt werden.

Wahrnehmung von Schrift

David benutzte die Schrift beim gezinkten Memory nicht als Hilfsmittel und sagte, als man ihn auf die Schrift hinwies, „Da steht Memory“. Was darauf schließen lässt, dass David die Schrift an sich schon wahrgenommen hat und mit seinem Erfahrungsbereich verknüpfte. Es zeigt, dass er über das Wissen verfügt, dass Zeichen für etwas Bestimmtes stehen und in diesem Fall war es für ihn logisch, dass auf den Karten „Memory“ steht, weil er ja auch gerade Memory spielte. Ihm sind die visuellen Unterschiede noch nicht aufgefallen, da sie für ihn nicht relevant waren. David war das Graphem <M> bereits bekannt, er hat es jedoch nicht mit dem korrespondierenden Phonem /m/ in Verbindung gebracht und konnte somit nicht darauf schließen, dass nicht alles Memory heißen kann. In einer weiteren Beobachtungsaufgabe wurde über-

prüft, ob David Embleme lesen kann. Bei dieser Aufgabe konnte man feststellen, dass er einige Embleme aus seinem Erfahrungsbereich kennt wie zum Beispiel „Playmobil“ für Lego, „Krankenhaus“ für Rotes Kreuz oder „Eis essen“ für Langnese. Er weiß, dass Zeichen eine Bedeutung tragen. Bei einem Spaziergang in der näheren Umgebung der Schule, bei welchem die Schüler Verkehrszeichen suchen sollten, fand David ein Schild, auf dem „Citymobil“ stand. Er teilte ganz aufgeregt mit, dass da ein „m“ und ein „i“ sei.

Einsicht in den Aufbau von Schrift

Zur Überprüfung der Einsicht in den Aufbau von Schrift sollte David Reimpaare finden. Er konnte alle Bilder weitestgehend semantisch korrekt benennen. Allerdings ist es ihm nicht gelungen, die Reimpaare aus den gegebenen Kartentripeln herauszufinden. Er ordnete die Wörter willkürlich zu, wobei er weder eine semantische noch eine formale Ordnungsstrategie verfolgte. Bei Beobachtungen im Unterricht konnte festgestellt werden, dass David noch Schwierigkeiten bei der Phonemanalyse im Anlaut zeigte. Korrekte Lösungen waren meist zufällig oder er benötigte die Unterstützung der Lehrperson.

Kenntnis von Begriffen

Das leere Blatt (vgl. 11, A1) legte David horizontal vor sich und begann von links nach rechts zu schreiben. Er schrieb zuerst in der oberen Hälfte des Blattes und ging dann über in eine imaginäre zweite Zeile. Seine Verschriftungen enthielten keine Wörter oder auswendig Gelerntes. David hat einzelne Buchstaben wie <o>, <i>, <m> und <h> geschrieben. Seinen Namen konnte er noch nicht schreiben. Während der Aufgabe hatte man den Eindruck, als wolle David möglichst schnell und schwungvoll schreiben. Wahrscheinlich wollte er einen erwachsenen Schreiber nachahmen. Daher kann man vermuten, dass David in seiner familiären als auch schulischen Sozialisation schreibende Erwachsene erlebt und Schrift als etwas Sinnvolles anerkennt.

Bei der Kategorisierung der Zeichen Buchstabe, Wort und Zahl konnte man keine Systematik erkennen, er ordnete diese willkürlich zu. Lediglich alle Wörter fasste er unter der Kategorie Wörter zusammen, wobei auch Zahlen und Buchstaben zu dieser Kategorie gezählt wurden. Die Unsicherheit im Umgang mit diesen Begriffen zeigte sich auch bei der Aufgabe „Embleme lesen“. Die Schriftzüge „Nutella“ und „RTL“ bezeichnete er als Zahlen. Aus den gesamten Beobachtungen kann man folgern, dass die Kategorie Zahl angelegt war, aber eine genaue Definition noch nicht vorlag (vgl. 5.3).

Kenntnis von Konventionen

David schlug das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ von der richtigen Seite her auf und kennt vermutlich damit Anfang und Leserichtung von Büchern. Es könnte natürlich auch Zufall gewesen sein, was aufgrund seiner Vorliebe für Bilderbücher eher unwahrscheinlich ist. Außerdem konnte er Bild und Text voneinander trennen und anzeigen, wo gelesen werden soll. Er

wollte nicht auf die Geschichte eingehen und übergang mehrere Fragen zum Text. Beim Schreiben des Wunschzettels sowie beim leeren Blatt konnte man beobachten, dass David die Schreibrichtung von links nach rechts einhalten kann.

Sozial-emotionale Kompetenz

Von der ersten Begegnung an wirkte David sehr aufgeschlossen und selbstbestimmt. Laut Berichten des Lehrpersonals, des Gutachtens vom April 2011 sowie eigenen Beobachtungen zufolge kann man sagen, dass David einen starken Willen hat, den er mit Tatkraft und Engagement versucht umzusetzen und oft durchzusetzen. Dies wirkt sich auf bestimmte Lernsituationen nicht immer förderlich aus. Sein Vorhaben versucht er meist mit großem Charme zu erreichen und wirkt dabei sehr selbstsicher. In solchen Situationen verfügt er über einen breiten Wortschatz.

David interessiert sich besonders für Bilderbücher, welche er auch von zu Hause gerne mit in die Schule bringt und seinen Mitschülern zeigt. Außerdem ist er sehr aktiv und spielt gerne Fußball. Seine Vorliebe für Tiere kann er jede Woche beim Besuch eines Bauernhofes im Rahmen des AG-Angebotes der Schule ausleben. Weiter interessiert er sich für geschlechtstypische Themen wie Polizei, Feuerwehr, Raketen und vieles mehr.

David handelt gerne selbstständig und beherrscht Alltagsformate wie beispielsweise An- und Ausziehen, Tisch decken und abwischen. Bei einem der Hospitationsbesuche konnte ich beobachten, dass David sein Wasserglas verschüttete. Er holte sich sofort einen Lappen und wischte alles selbstständig, ohne Anleitung und Aufforderung auf.

Lernkompetenz

David, wie voranstehend bereits geschildert, gestaltet den Unterricht gerne nach seinen eigenen Vorstellungen. Er sucht sich Aufgaben, die er ohne große Mühe erledigen kann. Wird an ihn eine Anforderung gestellt, die ihn überfordert oder er die Bedrohung spürt, zu scheitern, blockt er ab. Korrekturen der Lehrkräfte kann er nur schwer akzeptieren, daher hat sich die Arbeit mit Selbstkorrekturen bewährt. Darüber hinaus lernt David gerade in Überforderungssituationen angemessen zu handeln und dieser entgegen zu wirken. In der Klasse ist ein Hilfeschild aufgestellt. Sobald ein Schüler Hilfe benötigt kann er eine Klammer mit seinem Namen anheften und signalisiert so, dass er Unterstützung braucht. David gelingt es noch nicht konsequent, diese Möglichkeit zu nutzen.

Rituale und festgelegte Strukturen geben David Halt und Sicherheit in seinen Lernprozessen. Er greift gerne zu bekannten Aufgaben und ist neuen Aufgaben gegenüber eher skeptisch eingestellt. Seine Aufmerksamkeitsspanne reicht bis zu 20 Minuten und sollte nicht ausgereizt werden, da es sonst schnell zu Verweigerungssituationen kommen kann. Darüber hinaus entscheidet David gerne mit, was er lernen möchte (vgl. 4.1). Hilfreich sind mehrere Angebote, aus denen er auswählen kann. Um eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre zu schaffen, fordert

David ungestörte Räume sowie klar strukturierte Aufgaben. Auf dem Tisch sollten sich nur die benötigten Arbeitsmaterialien befinden.

Trotz des Verharrens an alt bekannten Aufgaben sucht David Herausforderungen, gerade im schriftsprachlichen Bereich. Für ihn ist es sehr wichtig, produktionsorientiert zu arbeiten, um später ein Ergebnis präsentieren zu können.

Wahrnehmung

Die Wahrnehmung bezieht sich unmittelbar auf die Lernkompetenz. Da die Wahrnehmung bei Kindern mit Down-Syndrom in vielen Bereichen beeinträchtigt ist, sollten mehrere Bereiche angesprochen werden, um die Einschränkungen zu kompensieren. Ebenso ist es auch bei David. Allerdings ist darauf zu achten, die Wahrnehmungsbereiche unterstützend einzusetzen, dennoch nicht überfordernd. David benötigt mehrere Strukturierungshilfen, um Lerninhalte zu erinnern. Aufgrund dessen ist ein sprachliches Vorbild äußerst wichtig und durch erweiternde Modellierungstechniken förderlich. Des Weiteren sollten Aufgaben bereits Bekanntes enthalten und immer wiederkehren, um neue Erfahrungen zu ermöglichen. Daher ist es sinnvoll, neue Unterrichtsinhalte allmählich aufzubauen und stets mit Vertrautem zu verknüpfen. Dabei sind Visualisierungen besonders bedeutsam.

6.3 Blick auf die Institution Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung

Die Schule liegt in einer eher ländlich geprägten Gegend mit einer Grundschule und einer Integrierten Gesamtschule in unmittelbarer Nachbarschaft. Insgesamt werden 180 Schüler in vier Förderschwerpunkten beschult. Die Förderschwerpunkte sind Lernen, ganzheitliche und motorische Entwicklung sowie Sprache. Um die Schüler optimal fördern zu können und der Heterogenität gerecht zu werden, arbeiten an der Schule unterschiedliche Berufsgruppen. Zum einen Sonderschullehrer, Fachlehrer und Lehramtsanwärter, sowie Praktikanten und zum anderen pädagogische Fachkräfte, Heilpädagogen, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter und Pflegepersonal. Außerdem werden die Teams durch Fachkräfte aus den Bereichen Logopädie, Ergotherapie und Physiotherapie unterstützt. Die Schule ist als Ganztagschule organisiert und bietet eine Eingangsstufe, Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe und Werkstufe an.

David besucht zurzeit eine Klasse in der Unterstufe im Förderschwerpunkt ganzheitliche und motorische Entwicklung mit acht Schülern, sechs Jungen und zwei Mädchen. Drei der Schüler sind auf einen Rollstuhl angewiesen. Bei einem Schüler wurde eine Autismus Spektrum-Störung diagnostiziert. Er erhält zusätzliche Unterstützung einer Integrationshelferin. Das Klassenteam besteht aus einer Sonderschullehrerin, einer Lehramtsanwärterin, zwei sonderpädagogischen Fachkräften und einer Krankenschwester. Der Unterricht orientiert sich hauptsächlich an den Richtlinien und dem Lehrplan zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung (vgl. RHEINLAND-PFALZ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND 2001 und 3.1) sowie an dem Qualitätsprogramm

der Schule vom Schuljahr 2002/2003. Dieses Programm konzentriert sich auf die Kerninhalte „erweitertes Leseverständnis, Erstlesen, weiterführendes Lesen und die Gründung eines Lesezentrums“. Die Aufnahme der Inhalte in das Qualitätsprogramm sowie der Lehrplan verdeutlichen die starke Orientierung am Lesen (vgl. 3.1 und 3.3). Um den Kindern einen erfolgreichen Schriftspracherwerb zu ermöglichen, sind die Bedingungen des Lernprozesses entscheidend. Klare Strukturen und Rituale sollen den Schülern helfen, Schreiben und Lesen zu erlernen. Als eine weitere Grundvoraussetzung für den erfolgreichen Schriftspracherwerb wird der motivationale Aspekt genannt. Weiter, so das Grundverständnis des Qualitätsprogramms, sind basale Voraussetzungen erforderlich, um Schriftsprache erwerben zu können. Unter basalen Voraussetzungen versteht die Schule Kompetenzen in verschiedenen Wahrnehmungsbereichen. Natürlich sind bestimmte Wahrnehmungsleistungen und kognitive Kompetenzen Grundvoraussetzung für das Erlernen der Schriftsprache. Aber die vorgeschlagenen Übungen des Qualitätsprogramms orientieren sich ebenfalls an isolierten Trainings zu den sogenannten „Teilleistungen“ (vgl. 3.3). Beispielsweise werden zur Schulung der auditiven Wahrnehmung, hinsichtlich des Schriftspracherwerbs, Aufgaben zur Differenzierung von Geräuschen vorgeschlagen. Diese stehen allerdings in keinerlei Zusammenhang zur Schrift. Voraussetzungen für das Erlernen des Lesen und Schreibens sollten aus der Sicht des Kindes gedacht werden. So hat sich der frühe Kontakt mit Büchern und eine anregende Schreibatmosphäre, also eine allumfassende literale Sozialisation, bewährt (vgl. Kapitel 2 und 5). Eine schriftreiche Lernumgebung als auch die regelmäßige Beschäftigung mit Büchern könnten den Schriftspracherwerb gewinnbringender unterstützen als die isolierte Förderung der Wahrnehmung. Die Förderung der Wahrnehmung in Verbindung mit Schrift ist erfolgversprechender. Im Weiteren werden nun die Bereiche des frühen Schriftspracherwerbs, die meines Erachtens nach bedeutsam sind, bezüglich des Unterrichts betrachtet.

Wahrnehmung von Schrift

Der Wahrnehmung von Schrift wird im alltäglichen Schulleben Beachtung geschenkt. Im Sinne des erweiterten Lesebegriffs ist die Schule ausgeschildert mit Bildern, Piktogrammen und einigen Ganzwörtern. Außerdem ist der Stundenplan gut sichtbar für alle Schüler im Klassenraum präsent. Der Stundenplan wird durch Bilder und Piktogramme visualisiert und von den Lernern im Unterricht versprochen. Darüber hinaus sind Unterrichtsmaterialien in Freiarbeitsphasen für die Kinder ebenfalls durch Symbole ausgezeichnet, die den Kindern Strukturierungshilfen bei der Auswahl der Materialien bieten. Hier wäre es vorteilhaft, gleichsam noch Schrift zu verwenden. Ganzwörter (vgl. 3.3) werden täglich durch die intensive Beschäftigung mit dem Datum geübt. Dabei spielen besonders die Wochentage eine wichtige Rolle. Bei den Monatsnamen fokussiert sich die Betrachtung hauptsächlich auf den Anlaut.

Um den Kindern eine Orientierung zu geben, welches Ablagefach zum Beispiel ihnen gehört oder an welchen Haken sie ihre Jacke aufhängen müssen, sind diese mit einem Bild versehen.

Jedes dieser Bilder zeigt einen Gegenstand oder ein Tier, das mit dem gleichen Anfangsgraphem wie der Name des jeweiligen Schülers beginnt. Das Bild ist zur Unterstützung sinnvoll, allerdings wäre es lernförderlich, wenn der Name ebenfalls als Schriftbild angeboten werden würde. Davids Bild ist zum Beispiel ein Drache. Bei Drache ist es aufgrund der Mehrfachkonsonanz am Wortanfang schwierig den Anfangslaut zu analysieren, daher wäre ein Bild von einem Dino im Hinblick auf die Phonemanalyse zielgerechter (vgl. 5.2). Überdies wäre es denkbar die Bilder der Anlauttabelle zu verwenden. So könnten die Schüler ebenfalls einen persönlichen Bezug zur Tabelle herstellen.

Die Wahrnehmung von Schrift wird in der Klasse nicht nur im Deutschunterricht angebahnt, sondern auch im Rahmen der Beschäftigung mit dem Straßenverkehr wurden einige Verkehrsschilder thematisiert. Die Schüler durften in einem kleinen Unterrichtsgang um die Schule Verkehrszeichen suchen und fotografieren. Anschließend wurden diese im Unterricht besprochen.

Einsicht in den Aufbau von Schrift

Der Deutschunterricht orientiert sich wesentlich an dem Leselehrgang „Lesenlernen mit Hand und Fuß“ (MARX/STEFFEN 1990). Dieser Leselehrgang hat den Anspruch, mehrdimensional zu sein und dieses Konzept im handlungsorientierten Stationsverfahren umzusetzen. Jede Unterrichtseinheit sollte in ein bestimmtes Rahmenthema integriert werden, das Anknüpfungspunkte für den Sachunterricht bietet. Außerdem ist der Unterricht sehr handlungsorientiert ausgerichtet und verbindet Praktisches mit symbolischem Handeln. Trotz der immer wiederkehrenden Struktur der Lerneinheiten, die sich nach sprachlichen Entwicklungsstufen richten, können die Lernsituationen individuell gestaltet werden. Der Leselehrgang ist analytisch-synthetisch angelegt, wobei der Schwerpunkt auf die Synthese gelegt wird. Die Graphemeinführung folgt der Entwicklung des Lautinventars. Das heißt, Laute, die ein Kind in der Entwicklung früher erwirbt, werden mit dem entsprechenden Graphem zuerst thematisiert. Frikative, wie /s/, /z/, /ʃ/, oder Velare (/g/, /k/) sind daher erst in der zweiten Hälfte des Lehrgangs Gegenstand der Betrachtung (vgl. MARX/STEFFEN 1990, S. 18-22).

In Davids Klasse wurden seit dem Schuljahr 2012/13 bisher die Grapheme <u>, <i>, <a>, <l>, <m>, <e>, <o>, <p>, <t>, <au>, <ei>, <r>, <n>, <f> und <d> und die jeweilige Entsprechung in Großantiqua, orientiert an dem Konzept des Leselehrgangs, eingeführt. Die Einführung wird durch Handzeichen ergänzt. Die Handzeichen sollen zum einen dem Bewegungsdrang der Schüler entsprechen und zum anderen eine Merkhilfe zur Synthese darstellen. Bei der Auswahl der Handzeichen wurde nicht konsequent nach einem Prinzip entschieden. Die Handzeichen zeigen sowohl den Artikulationsort an als auch die Verknüpfung mit Sinnlauten. Der Artikulationsort wird zum Beispiel beim Velaren /g/ angezeigt, bei welchem die Hand die Vibration am Kehlkopf andeutet und damit spürbar wird. Die Verknüpfung mit Sinnlauten zeigt sich überwiegend bei Diphthongen. Bei dem Graphem <ei> streichelt man sich zum Beispiel über die Wange oder bei dem Graphem <eu> wird mit den Fingern ein Kreis gebildet und um ein Auge

gezeigt (vgl. MARX/STEFFEN 1991, S. 83). Hier soll die Assoziation mit einer Eule geweckt werden. Solche semantischen Verknüpfungen sind, wie bereits oben erwähnt, weniger hilfreich, da der Blick nicht auf die formale Seite der Sprache gelenkt wird (vgl. 5.2).

Die Unterrichtseinheiten sind immer nach einem wiederkehrenden Prinzip aufgebaut. Zunächst wird gemeinsam der neue Buchstabe erarbeitet, anschließend beschäftigen sich die Kinder in Stationen mit dem Lerngegenstand. Die Stationen beziehen sich auf Wahrnehmung („taktil-kinästhetische Station“, „auditive Station“, „visuelle Station“, „vestibuläre Station“), Schriftsprache („Station für schriftsprachliches Handeln – Stempeln“, „Synthese-Station“, „Lese-Station“), Kommunikation („sozialintegrativ-kreative Station“) und Motorik („sensomotorische Station“). In der dritten Phase soll das zuvor Gelernte auf abstrakt-kognitiver Ebene als auch kreativ-praktisch angewendet werden (vgl. MARX/STEFFEN 1990, S. 24-30). Die Umsetzung des Konzeptes geschieht in Davids Klasse über einen gemeinsamen Beginn im Stuhlkreis und der anschließenden Freiarbeitsphase, in der die Stationen bearbeitet werden können.

Der Deutschunterricht orientiert sich stark an der Schulung der auditiven und visuellen Wahrnehmung. Er beinhaltet viele Spiele zur Wahrnehmung und Differenzierung von Anlauten und zur visuellen Unterscheidung von Buchstaben. Außerdem werden regelmäßig Aufgaben zur Segmentierung von Silben angeboten, wobei die Silben geklatscht werden und die Lehrperson beim Anschreiben von Wörtern an die Tafel immer die Silbenbögen darunter malt (vgl. 5.2). Übungen zu Reimen sind ebenfalls Bestandteil des Unterrichts, wobei das Schriftbild vernachlässigt wird (vgl. 5.2). Beim morgendlichen Ritual wird das Datum durch vorgeschriebene Kärtchen angezeigt zudem schreibt ein Kind mit Hilfe von Magnetbuchstaben den Wochentag an die Tafel. Dem Kind werden die Buchstaben vorgegeben und es muss sie in die richtige Reihenfolge bringen. Anschließend wird der Wochentag von dem Lerner nochmals mit Kreide an die Tafel geschrieben. Die Wochentage sollen durch Synthese langsam aufgebaut und durch die ständige Wiederholung als Ganzwörter abgespeichert werden. Da die Schüler aber noch nicht alle Buchstaben kennen, wurde seit Mitte Oktober 2013 die Lauttabelle vom Jandorfverlag (WACHENDORF/DEBBRECHT o.J.) eingeführt (vgl. 11, A 2).

Die Tabelle ist klar in drei Teile gegliedert. Auf der linken Seite stehen deutlich voneinander abgegrenzt Vokale und Umlaute, in der Mitte stehen Konsonanten und Konsonantenfolgen und auf der rechten Seite stehen Binnen- und Endlaute. Jedes Phonem wird durch das entsprechende Graphem repräsentiert. Die Grapheme werden in Groß- und Kleinbuchstaben dargestellt, wobei die Großbuchstaben schwarz und die Kleinbuchstaben grau abgedruckt sind. Neben dem Graphem befindet sich ein Lautbild, das diesen repräsentiert. Das Lautbild beginnt oder endet immer mit diesem Graphem. Die Vokale <a>, <e>, <o>, <u> und der Umlaut <ö> werden jeweils durch zwei Anlautbilder repräsentiert, da diese Vokale als kurzer und langer

Laut vorkommen. So steht zum Beispiel bei dem Graphem <a> der „Affe“ für das kurze Phonem und die „Ameise“ für das lange Phonem. Die Bilder sind weitestgehend kindgerecht gewählt und stammen aus der Lebenswelt der Lerner. Ungünstig ist das Lautbild „Öffner“ für das kurze Phonem /ö/, da Kinder eher selten einen Öffner benutzen, ebenso ist das Lautbild „Überholverbot“ für das Graphem <ü> schlecht ausgesucht, da die meisten Schüler dieses Schild nicht kennen und es wenig mit ihrer eigenen Erfahrungswelt zu tun hat. Die Bilder müssen im Unterricht eingeführt werden, um Verwechslungen zu vermeiden, wie zum Beispiel „Uhu“ anstatt „Eule“. Außerdem kennen nicht alle Kinder ein „Jojo“. Alle Lautbilder wurden so gewählt, dass keine Mehrfachkonsonanz im Anlaut vorkommt. Dies erleichtert den Lernern die lautliche Differenzierung. Überdies stehen fast alle Lautbilder für ein- oder zweisilbige Wörter, was die Lautdifferenzierung ebenfalls erleichtert (vgl. 5.2). Eine Ausnahme stellt das Lautbild „Unterhose“ dar. Die Tabelle beschränkt sich nur auf die Basisgrapheme des Deutschen. Daher fehlen Orthographeme wie <v>, da dieses durch das Phonem /f/ oder das Phonem /v/ repräsentiert wird und diese ebenso anderen Graphemen (<f> und <w>) zugeordnet werden können. Die Ausnahme bildet die Repräsentation durch das Graphem <v>. Im mittleren Teil der Tabelle, den Konsonanten und Konsonantenfolgen, sind gleich klingende stimmhafte und stimmlose Grapheme jeweils gegenüber angeordnet, wie beispielsweise <g> und <k>. Hier besteht die Gefahr, dass die Schüler diese Grapheme leicht verwechseln. Die Autoren der Lauttabelle weisen darauf hin, dass bei ständiger Übung die Unterscheidungsfähigkeit geschult wird und daher keine Ähnlichkeitshemmung vorliegt (vgl. WACHENDORF/DEBBRECHT o.J.). Dieser Verwechslung kann auch durch eine festgelegte Reihenfolge beim Suchen der Grapheme entgegen gewirkt werden. Daher wurde die Reihenfolge für David so festgelegt, dass er die einzelnen Spalten der Tabelle immer von oben nach unten durchgeht. In der Klasse wurde keine gemeinsame Reihenfolge erarbeitet. Die rechte Seite, die Binnen- und Endlaute, eignet sich eher weniger für Schreibanfänger und verwirrt viele Kinder, da diese Besonderheiten auch geübten Schreibern während des Schreibprozesses mitgeteilt werden können. Daher ist zu überlegen, diese Seite zunächst zu ignorieren und abzudecken, um die Anzahl der Grapheme zu reduzieren. Darüber hinaus müsste die Lauttabelle täglich Gegenstand des Unterrichts sein, um die Zuordnung von Bild, Graphem und Phonem zu sichern und den Umgang mit der Lauttabelle zu automatisieren (vgl. 5.2). Der Deutschunterricht in Davids Klasse umfasst aber nur drei Stunden pro Woche, was für das frühe Lesen- und Schreibenlernen deutlich zu wenig ist (vgl. 3.2).

Dem Lehrplan, Qualitätsprogramm sowie dem Leselehrgang „Hand und Fuß“ folgend hat das Lesen einen größeren Stellenwert als das Schreiben. Dies zeigt sich auch in den Förderplänen der Schüler. Sie enthalten keine Angaben zum Schreiben, lediglich motorische Aspekte finden Berücksichtigung. Das freie Schreiben eigener Texte wurde bisher eher wenig thematisiert und die Schüler sind in Schreiben von Texten zu ausgewählten Themen nicht geübt.

Kenntnis von Begriffen

Die Kenntnis von Begriffen wird im Unterricht nicht explizit thematisiert. In den Freiarbeitsphasen bedient sich David gerne an leeren Blättern und Stiften, die den Schülern im Klassenraum frei zugänglich sind, und schreibt alles auf, was er schreiben kann. Dabei schreibt er gerne Zahlen und Buchstaben gemischt und kritzelt auf dem Blatt. Diese Schreibungen werden im Unterricht nicht näher thematisiert. Kurz vor den Weihnachtsferien durften die Kinder einen Wunschzettel schreiben, malen oder Dinge aus einem Prospekt ausscheiden, die sie sich wünschen. Diese Vorgehensweise richtet sich nach dem erweiterten Schreibbegriff (vgl. 3.4). Darüber hinaus werden im Unterricht bei Arbeitsanweisungen Tätigkeiten, wie malen, schreiben oder lesen durch Symbole oder Gesten zusätzlich unterstützt ausgedrückt.

Kenntnis von Konventionen und Konzepten

Die Kenntnis von Konzepten und Konventionen wird ebenfalls begleitend im Unterricht gefördert. In der Klasse befindet sich ein Bücherregal, das auf der Höhe der Kinder frei zugänglich ist. Man findet sowohl literarische Texte als auch Sachtexte zu unterschiedlichen Interessengebieten. Neben dem Bücherregal befindet sich ein Sofa, das für Vorlesesituationen gut geeignet ist. In Freiarbeitsphasen können die Kinder sich Bücher angucken, lesen oder eine Lehrperson bitten, ihnen vorzulesen. Des Weiteren können auch eigene Bücher von zu Hause mitgebracht werden, was David öfters in Anspruch nimmt. Neben den Freiarbeitsituationen ist es für Schüler ebenso möglich, vor Unterrichtsbeginn oder in der Mittagspause sich mit Büchern zu beschäftigen. Einige Bilderbücher werden zusätzlich im Unterricht handlungs- und produktionsorientiert durch darstellendes Spiel bearbeitet. Ebenso finden beispielsweise auch Sachbücher im Sachunterricht Beachtung. Tägliche Vorlesezeiten sind im schulischen Alltag nicht integriert. Ausnahme waren Adventskalendergeschichten, die jeden Morgen im Morgenkreis vorgelesen wurden.

7 Diagnostisches Vorgehen

Bereits im vorangehenden Kapitel richtete sich der Blick auf den Lerner (vgl. 6.2). Hier wurden Kompetenzen, die im Herbst 2012 und im Herbst 2013 erhoben wurden, zusammengefasst. Da keine signifikanten Unterschiede, mit Ausnahme der Fortschritte im schriftsprachlichen Bereich, zu beobachten sind, können keine weiteren Angaben zur mündlichen Sprache gemacht werden. Daher werden nun die Hauptgesichtspunkte des frühen Schriftspracherwerbs dargestellt. Die Darstellung basiert auf aktuellen diagnostischen Ergebnissen vom Herbst 2013. Die Auswahl der diagnostischen Mittel richtet sich nach den förderdiagnostischen Aufgaben, wie sie bereits in Kapitel vier dargestellt wurden. Die Beobachtungsbögen der Aufgaben sowie Schreibproben sind im Anhang abgedruckt. (vgl. 11, A 3)

7.1 Wahrnehmung von Schrift

Beim *gezinkten Memory* legte ich zu Beginn jeweils eine Karte eines Paares auf einen Stapel in die Mitte. David und ich deckten im Wechsel eine Karte auf und benannten diese. Um David ein sprachliches Vorbild zu geben, begann ich mit der ersten Karte. Ich fing an, um David ein sprachliches Vorbild zu geben. Anschließend hat David bereitwillig geholfen, die Karten auf dem Tisch zu verteilen. Ihm ist das Spiel Memory bekannt und er kennt die Regeln genau. Er forderte sofort, anfangen zu dürfen. Schon während die Karten auf dem Tisch verteilt wurden, schaute sich David die Rückseite ganz genau an. Er sagte „Das kenn ich. Das haben wir auch nach Hause“. Es ist allerdings nicht ganz klar, ob David zu Hause ein Memory-Spiel oder ein gezinktes Memory hat. Er nutzte von Beginn an die Schrift. Auf die Frage hin, warum er so schnell die Paare findet, antwortete er nur mit einem schelmischen Grinsen. David orientiert sich hauptsächlich am Anlaut und ordnet „Mund“ und „Mond“ zueinander. Als er die Karten umdrehte war er sichtlich enttäuscht. Dann animierte ich ihn, den Unterschied zwischen den beiden Karten herauszufinden und er verglich die Wörter miteinander. Im weiteren Spielverlauf konnte er fast alle Karten richtig aufnehmen. Bei Fehlversuchen war jeweils der Anlaut identisch, also hat David konsequent die Strategie verfolgt, sich am Anlaut zu orientieren. Außerdem konnte David alle Bilder benennen und übernahm schnell das angebotene sprachliche Vorbild „Das ist *der* Hase“, welches den bestimmten Artikel berücksichtigt. Im Vergleich zu den Ergebnissen von vor einem Jahr ist deutlich zu sehen, dass David Schrift wahrnimmt und eine Strategie findet, das Spiel zu gewinnen.

David ist die Bedeutung von *Emblemen* bekannt und er konnte sieben von zwölf Emblemen korrekt benennen. Er orientierte sich stark an seinem Erfahrungs- und Interessenshorizont und benannte zuerst das „Lego-Emblem“, da er gerne Lego spielt und es für ihn ein sehr vertrautes Emblem ist. Vor einem Jahr benannte er ebenfalls zuerst das „Lego-Emblem“ und sagte „Playmobil“, da er wahrscheinlich zu diesem Zeitpunkt zu Hause auch Playmobil spielte. Als zweites benannte er das „Langnese-Emblem“ mit „Eis“, danach „McDonald's“ mit „Pommes“ und anschließend deutete er auf den „Mercedesstern“ und sagte „Auto fahren“. Außerdem konnte er noch das „Post-Emblem“, „Cola“ und „Krankenhaus“ für „Rotes Kreuz“ richtig bezeichnen. Bei den übrigen Emblemen äußerte er nur „weiß ned“. Bei den Emblemen „Nutella“ und „RTL“ kann man darauf schließen, dass diese Embleme nicht in seiner Lebenswelt vorkommen und sie ihm deswegen fremd sind. Die restlichen drei Embleme („Apotheke“, „Fußgängerweg“, „WC“) entstammen seiner Erfahrungswelt und müssten eigentlich bekannt sein. Im Vergleich zur Beobachtung vor einem Jahr konnte er zwei weitere Embleme (Post und Mercedesstern) bezeichnen.

7.2 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Bei der Beobachtungsaufgabe *Reime erkennen* konnte David die Bilder richtig benennen. Er nahm an zwei Stellen Ersetzungen aus demselben semantischen Feld vor. Er bezeichnete die „Tonne“ als „Eimer und sagte „Jacke“ anstatt Mantel. Die Zuordnung der Reimpaare fiel ihm sichtlich schwer. David konnte mit dem Begriff „Reimen“, welcher so nicht explizit genannt wurde (vgl. 4.3), nichts verbinden und ordnete die Paare willkürlich zu. Er nahm auch keine semantische Einteilung vor. Durch eine Ratestrategie gelang es ihm, fünf Reimpaare zu finden. Die soeben geschilderte Situation spielte sich auch genau vor einem Jahr so ab. David war auch im Jahr 2012 nicht in der Lage, Reimpaare zuzuordnen.

Ein komplementäres Bild zeigt sich bei der Silbensegmentierung. David konnte ebenfalls alle Bilder korrekt benennen und es gelang ihm alle zehn Wörter richtig in Silben zu untergliedern. Er konnte sowohl einsilbige Wörter als auch vier- bis fünfsilbige Wörter korrekt segmentieren. David klatschte zu den Silben der Wörter, da er das aus dem Unterricht kennt. Bei den Übungsitems schwang ich mit der Hand Bögen zu den Silben, dies gefiel ihm sehr gut. Daher klatschte er zunächst die Silben und schwang sie dann noch einmal. Um die Diagnostik etwas aufzulockern, ging und hüpfte er die Silben zusätzlich. Diese Aufgabe wurde vor einem Jahr noch nicht durchgeführt, da David noch wenig Interesse an Schrift zeigte und vermutlich mit der Aufgabe überfordert gewesen wäre.

Die Phonemanalyse im Anlaut konnte David ebenfalls gut bewältigen. Er konnte neun der zehn angegebenen Items korrekt beantworten. Schwierigkeiten hatte er bei „Hörst du t bei Giraffe“. Er behauptete, er höre ein [t] in „Giraffe“ und antwortete mit „Ja“. Dieses Aufgabenformat ist David vertraut, da im Unterricht viele Spiele zur Phonemanalyse im Anlaut Platz finden. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass er erneut alle Bilder benennen konnte. Da diese Aufgabe David fast problemlos gelang, wurde eine weitere Anlautaufgabe, welche zusätzlich Schreiben integrierte (vgl. 4.3), durchgeführt. Dabei ist zu beachten, dass noch nicht alle geforderten Anlaute im Unterricht Thema waren. Im Unterricht wurden die Grapheme <T>, <S>, <F> zu diesem Zeitpunkt noch nicht behandelt. Da David aber schon mehr Buchstaben benutzt, unter anderem auch diese, wurde die Aufgabe nicht reduziert. David ging sehr souverän an die Aufgabe heran und hatte keinerlei Hemmungen zu schreiben. Er konnte von 20 Anlauten 17 korrekt heraushören und verschriften (vgl. 11, A 4). Allerdings sprach ich ihm die Wörter deutlich vor, da er selbst eine eher verwaschene Aussprache hat (vgl. 6.2). Oft war er aber auch schneller und nannte sofort nach der Bildbenennung den korrekten Anlaut. Er schrieb die schon ihm bekannten Grapheme richtig, das Graphem <T> schrieb er ebenfalls problemlos. Bei den Graphemen <F> und <S> konnte er die entsprechenden Phoneme korrekt heraushören und äußerte dann „Ich weiß nicht wie das geht“. Ich bot ihm an die Buchstaben vorzuschreiben, so dass er sie anschließend abschreiben könne. Dieses Angebot nahm er an. Das Graphem <S> ist motorisch für ihn noch eine Herausforderung, daher schreibt er dieses

spiegelverkehrt. Bei „Lampe“ nahm David ein /p/ wahr und setzte dann auch das Graphem <P> ein. In dem Wort „Lampe“ ist /p/ ein sehr prägnanter Laut. David konnte zwar den Laut /p/ heraushören, aber nicht präzise lokalisieren. Ähnliches fiel bei dem Wort „Löffel“ auf. Hier hörte David ein /f/ und setzte auch ein <F> ein. /f/ ist in diesem Wort ebenfalls ein sehr dominanter Laut, der für David den Anlaut übertönte. Interessanterweise müsste eigentlich bei beiden Wörtern ein <L> stehen. Falsche Phonem-Graphem-Zuordnungen, die das Graphem <L> betreffen, konnten allerdings nicht weiter beobachtet werden. Nach derselben Strategie verschriftete er „Oond“ für Mond. Bei „Indianer“ setzte er zuerst ein <T> vermutlich wegen des Bildes (Telefon) obendrüber. Er verbesserte dann aber zu einem <I>. Es ist festzuhalten, dass die korrekte Graphem-Phonem-Korrespondenz noch nicht konsequent eingehalten wurde.

Überdies fiel während den Beobachtungsaufgaben auf, dass David noch nicht sicher seinen Namen schreiben kann. Er schreibt nur in Großbuchstaben und verdreht oft das „D“. Weiter muss er noch lernen, Linien einzuhalten.

7.3 Kenntnis von Begriffen

Beim leeren Blatt (vgl. 11, A 5) schrieb David zunächst einzelne Buchstaben wie <I> und <S> und die Zahl „9“, vermutlich weil er neun Jahre alt ist. Dann schrieb er seinen Namen, vergaß aber das <V>. Er verschriftete in großen Druckbuchstaben. Anschließend malte er ein Auto und beschrieb dieses als Polizeiauto. Er forderte mich auf, Polizei zu schreiben. Während ich schrieb, lautete ich das Wort mit. David schrieb <POLIZEI> dann ab. Dabei schrieb er das <E> mit zwei Mittelstrichen, obwohl ihm dieses aus dem Unterricht bereits bekannt war. Auf die Rückseite des Blattes kritzelte er etwas und sagte „Da steht Polizeistation“. Somit weiß er, dass bestimmte Zeichen eine Bedeutung tragen und für etwas stehen. Weiter forderte er mich auf, eine Polizeistation zu malen. Aufgrund seiner verwaschenen Aussprache verstand ich, ich solle Polizeistation schreiben. Ich wiederholte seine Aussage und er griff sofort ein und sagte „Nicht schreiben, malen“. Diese Äußerung zeigt, dass er zwischen malen und schreiben differenzieren und diese Begriffe mit Bedeutung füllen kann, die der erwachsenen Bedeutung entspricht (vgl. 5.3). Aus Erzählungen der Sonderschullehrerin ist mir bekannt, dass David sich im Deutschunterricht gerne ein leeres Blatt holt und dort einzelne Buchstaben und Zahlen verschriftet, aber auch kritzelt. Vor einem Jahr konnte er seinen Namen nicht verschriften und „malte“ einzelne Buchstaben wie <M>, <O>, <I>, die ihm schon aus dem Unterricht vertraut waren.

Neben den Beobachtungsaufgaben betrachtete ich auch mit David das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“. Anschließend schrieb er einen Wunschzettel (vgl. 11, A 6), was mit dem leeren Blatt verglichen werden kann. Es wird lediglich ein Schreib Anlass festgelegt. David hatte sofort Ideen, was er sich wünscht und begann selbstbewusst mit dem Schreiben. Er kritzelte und

schrieb Buchstaben als auch buchstabenähnliche Formen. Er versuchte auch Eigenes zu verschriften wie zum Beispiel <LEGO>. Später gestaltete er das <L> zu einer „4“ um. David schrieb in großen Druckbuchstaben. Während dem Schreiben lautete er. Es war zu erkennen, dass die verschrifteten Buchstaben auch in seinen, auf dem Wunschzettel geäußerten, Wünschen vorkamen. Nachdem er <P> für Pistole geschrieben hatte, wollte er das Wort „Schwert“ schreiben. Er sprach sich das Wort vor und sagte „sch“, wusste jedoch nicht wie dieses geschrieben wird und schaute mich hilfesuchend an. Ich fragte ihn, ob ich ihm das „sch“ verschriften soll, dies bejahte er. Anschließend verschriftete er <SCH> für „Schwert“. Außerdem wünschte er sich einen „grauen Computer“. „Gru“ versuchte er durch <RAU> zu verschriften, für „Computer“ schrieb er <BIU> und erklärte in Pilotsprache „Da steht Com-pu-ter“. David kennt die Schreibrichtung und beginnt oben auf dem Blatt mit seinen Verschriftungen. Im Verlauf des Schreibens sprang er allerdings zwischen den verschiedenen imaginären Zeilen von unten nach oben. Nach den ersten selbst verschrifteten Wünschen (Schwert und Pistole) nahm er das Angebot, mir die Wörter zu diktieren, an. Er diktierte „großes Handy“. Diese Herangehensweise fand er aber nicht sehr attraktiv und wollte lieber selbst weiterschreiben. Seinen Wunschzettel zeigte er anschließend stolz in seiner Klasse.

Die Kategorisierung von Zeichen nahm David sehr zielbewusst vor (vgl. 11, A 3). Er ordnete alle Zahlen korrekt der Kategorie Zahlen zu, das bedeutet der Begriff Zahl ist bei ihm schon sicher ausgebildet. Außerdem ordnete er alle Buchstaben der Kategorie Buchstabe zu sowie die Wörter „Haus“, „Sonne“, „Ball“ und „Laterne“. Die Wörter „Apfel“ und „Mama“ ordnete er der Kategorie Wörter korrekt zu. Er erlas „Mama“ korrekt und „las“ bei „Apfel“ jedoch „Auto“. Dies lässt vermuten, dass sich David wahrscheinlich am ersten Buchstaben orientierte. Ausgehend vom ersten Lautbild müsste dies jedoch „Au“ heißen. Bei den anderen Wörtern versuchte David nicht diese zu erlesen. Aus dieser Beobachtung könnte man schließen, dass David den Wörtern noch keine Bedeutung zuordnen kann und es sich deshalb, für ihn, um wahllose Buchstabenfolgen handelt. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass David mit dem Begriff Zahl sicher umgehen kann, die Kategorie Buchstabe und Wörter jedoch noch unsicher angelegt ist.

Bei der Betrachtung des Bilderbuches „Toni feiert Geburtstag“ zeigte David nach der Frage „Siehst du hier irgendwo eine Zahl?“, auf Buchstaben in der Einladungskarte. Diese Beobachtung lässt wiederum vermuten, dass David die Kategorien zwar angelegt hat, aber keine exakte Definition der Begriffe verfügbar ist. Dennoch ist ein Fortschritt zum Herbst 2012 zu sehen. Damals ordnete David die Zeichen ohne ersichtliche Strategie den Kategorien zu.

7.4 Kenntnis von Konventionen und Konzepten

Zur Beurteilung der Kenntnisse von Konventionen und Konzepten wurde, wie bereits in Kapitel 4.5 begründet, das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ gewählt und die anregenden Fragen

und Impulse der Autoren umgesetzt (vgl. 11, A 7). David nahm das Bilderbuch aus der Tasche und drehte es sofort richtig herum um das Bild zu betrachten. Auf die Frage: „Was siehst du denn da?“ antwortete er: „Geschenk, Kuchen, Geschenk, Geschenk. Und was ist das?“. David deutete auf den Kalender. Als ich ihm den Kalender vorlas, er jedoch keine Assoziationen herstellen konnte, erklärte ich ihm, was ein Kalender ist. Mit den, ihm schon bekannten, Informationen konnte er nicht darauf schließen, dass es sich um einen Geburtstag handelt. Auf die Frage „Wann man denn Geschenke bekommt?“ antwortete er „Weihnachten“. Erst als ich die Verbindung zu seinem Geburtsdatum herstellte, konnte er die Titelseite mit Geburtstag verbinden. Er zeigte Interesse am Buch, schaute sich die Bilder an und blätterte langsam durch. Er wartete immer bis ich die Vorlesepassagen beendet hatte, bevor er weiter blätterte. David hörte konzentriert zu und setzte sich auf Nachfrage mit dem Text auseinander. Er stellte keine Fragen zum Text, zur Schrift oder zu Zahlen. Zwischen Bild und Schrift unterschied David und er gab genau an, wo man anfangen muss zu lesen beziehungsweise wo es weitergeht. Der Zusammenhang zwischen Schrift und Bild wurde immer durch die Betrachtung des Bildes und das anschließende Lesen hergestellt. Überdies konnte er die im Text gestellte Frage: „Hast du die Geschenke schon entdeckt?“ korrekt beantworten, indem er auf die Geschenke im Bild deutete. Ob David die Funktion von Schrift bereits vollkommen durchdrungen hat, ist fraglich. Er konnte nicht erklären, was ein Einkaufszettel ist und wozu man ihn benötigt. Es könnte allerdings sein, dass er es durchaus weiß, nur seine sprachlichen Möglichkeiten eine Erklärung nicht zulassen. Hier wurde in der Situation leider versäumt diese Vermutung durch eine Alternativfrage zu be- oder widerlegen. Auf Seite 9 sitzt Toni mit seinen Freunden am Geburtstags-tisch. Jedes Kind hat an seinem Stuhl eine Fahne, auf welcher der Name des Kindes steht. Als David diese Seite aufschlug zeigte er auf Nina und sagte „Da ist Toni“, vermutlich weil sie zu Beginn mit der Einladungskarte dargestellt wurde. Daraufhin sagte ich „Das ist nicht Toni, das ist Nina. Weißt du wo Toni sitzt?“. David zeigte auf Toni, orientierte sich aber offensichtlich nicht an der Fahne mit dem Namen. Aus diesem Grund fragte ich ihn, ob er wüsste wo Lisa sitzt. Er konnte die Frage nicht beantworten, bis ich ihn auf die Fahnen an den Stühlen aufmerksam machte. Dies lässt darauf schließen, dass er Schrift noch nicht in allen Situationen wahrnimmt und als Hilfe für sich nutzen kann (vgl. 7.1). Die Konzeption und Konventionen von Bilderbüchern sind David vertraut und er kennt Vorlesesituationen die dialogisch gestaltet sind (vgl. 6.2).

8 Förderung

Die Förderung basiert auf Davids gesamter Entwicklung sowie den diagnostischen Ergebnissen bezüglich des frühen Schriftspracherwerbs. Auf Grundlage der Leitfragen von DEHN (vgl. 1994, S. 21 und vgl. 4.1) wurden Förderschwerpunkte gelegt, die im Folgenden dargestellt werden. Unter Berücksichtigung der in Kapitel fünf vorgestellten Fördermöglichkeiten wird die Vorgehensweise begründet und kleine Fortschritte aufgezeigt. Da die Förderung im Rahmen der Schule stattfand, ist die Kooperation mit dieser bedeutend. Die Zusammenarbeit mit der Schule und besonders der Sonderschullehrerin und der Lehramtsanwärterin sollen kurz Beachtung finden. Es schließt sich die Reflexion des eigenen Vorgehens an sowie die Reflexion der Förderung. Abschließend wird ein Ausblick auf mögliche weitere Förderschritte gegeben.

8.1 Darstellung, Begründung des Vorgehens und Weiterentwicklung

Die Förderung erstreckte sich von Anfang September bis Ende Dezember 2013. Im ersten Monat fand die Förderung drei- bis viermal pro Woche statt. In den folgenden Monaten wurde die Förderung immer montags und freitags durchgeführt. Zu Beginn hospitierte ich zwei Tage in der Klasse, um Rituale, Methoden und Vorgehensweisen des Unterrichts kennenzulernen sowie David zu beobachten. Da David mich schon aus Besuchen in der Klasse während meines Blockpraktikums im Herbst 2012 kannte und wir schon zusammen gearbeitet hatten, konnte die Kennenlernphase kurz ausfallen. David wusste noch, wer ich war und lies sich schnell auf unsere Zusammenarbeit ein. Die einzelnen Sitzungen erstreckten sich jeweils über 20 bis 30 Minuten, je nach Konzentrationsvermögen und Tagesform. Die Förderung verlief parallel zum Klassenunterricht. Meistens begann der Rest der Klasse mit dem Morgenkreis während David mit mir einzeln arbeitete. Anschließend kam er zum Morgenkreis dazu und konnte dort seine Ergebnisse präsentieren. Während der Präsentation war ich ebenfalls anwesend und begleitete David noch in der nächsten Arbeitsphase. Für die Förderung stand uns meist ein separater Raum mit einem großen Tisch zur Verfügung. Selten mussten wir, aufgrund von Besprechungen, in den Nebenraum der Klasse oder in den Flur ausweichen.

Während der Beobachtungen im Unterricht und der ersten förderdiagnostischen Aufgaben stellte sich schnell heraus, dass David gerne schreibt und bei produktionsorientierten Aufgaben motivierter ist. Daher wurde, entgegen des Unterrichts und des Qualitätsprogramms der Schule, der Schwerpunkt der Förderung auf das Schreiben gelegt. So soll an den Interessen Davids angeknüpft werden.

Weiter fiel in den ersten Sitzungen auf, dass David seinen Namen noch nicht sicher schreiben kann. Aufgrund dessen wurde auf das Schreiben des eigenen Namens ein weiterer Schwerpunkt gelegt.

Um David in seinem Schreibprozess zu unterstützen, war eine weitere Komponente der Förderung die Sicherung und Weiterentwicklung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Diese

sollten dann für die Erstellung eines eigenen Buches nutzbar gemacht werden. Generell war es immer Ziel der Förderung, an einem Produkt zu arbeiten, das David in der Klasse präsentieren konnte. Dieser Aspekt war äußerst wichtig für ihn, daher beinhaltete die Förderung die Erstellung eines eigenen Bilderbuches über mehrere Wochen hinweg, bei der versucht wurde, alle Aspekte des frühen Schriftspracherwerbs mit einzubeziehen und zu fördern.

Neben der Festlegung der fachdidaktischen Herangehensweise bezüglich des Schriftspracherwerbs müssen auch das Lernverhalten Davids sowie seine sozial-emotionalen Kompetenzen Berücksichtigung finden. Abgesehen von der produktionsorientierten Arbeit, versuchte ich, die Förderaufgaben so zu konzipieren, dass eine Verknüpfung mit bereits Bekanntem und neuen Aufgaben möglich war (vgl. 6.2). Auf diese Weise bekam David breite Anregung und die Förderung war immer so gestaltet, dass mehrere Lernwege offen standen.

Zu Beginn der Förderung stand das Schreiben des eigenen Namens stark im Vordergrund. Anfangs arbeitete David motiviert und konzentriert mit. Nach kurzer Zeit führte die Sonderschullehrerin in der Klasse eine Lauttabelle ein, die bereits einige Wochen zuvor erstmals vorgestellt wurde, aber schon nach kürzester Zeit unbeachtet blieb. Diese Lauttabelle wurde dann ebenfalls in der Förderung verwendet. David sah das vermeintliche Hilfsmittel eher als Belastung und fühlte sich unterrichtlich als auch in der Förderung sichtlich überfordert. Dieses Verhalten spitzte sich immer mehr zu, er verweigerte zunächst einige Aufgaben, bis er die Förderung komplett zurückwies. In Verbindung mit der Lauttabelle wurde das Thema Polizei bearbeitet. Wir schauten uns ein Bilderbuch zur Polizei an und David durfte für ihn wichtige Bilder fotografieren. Zu diesen sollte er dann Worte schreiben oder diktieren. Aufgrund des Verweigerungsverhaltens kam es nicht zu dieser Fördersitzung. Nach dem beschriebenen Vorfall reflektierte ich meine Arbeit (vgl. 8.3) und kam zu dem Entschluss, nochmals neu anzusetzen, das Schreiben des eigenen Namens sowie die Anlauttabelle vorerst zu vernachlässigen. Der Schwerpunkt der Förderung wurde jetzt besonders auf die Erstellung des Buches gelegt. Außerdem wählte ich das Thema Tiere, um von den alten negativ besetzten Förderinhalten wegzukommen. Weiter ist das Thema Tiere weniger komplex und ebenfalls aus dem Interessensgebiet Davids (vgl. 6.1). Mit diesem veränderten Konzept war die Arbeit mit David wieder möglich.

Nachstehend werden nun einzelne Förderaufgaben näher erläutert, die nach dem alten beziehungsweise veränderten Konzept durchgeführt wurden. Dabei orientiert sich die Darstellung nicht an den chronologisch durchgeführten Förderaufgaben, sondern stellt diese nach den relevanten Bereichen des frühen Schriftspracherwerbs dar, um die konzeptionelle Struktur der Arbeit einzuhalten. Dennoch ist eine grobe chronologische Vorstellung zur Übersicht notwendig. Daher kann grob gesagt werden, dass wesentliche Aufgaben vor der Verweigerungssituation das Schreiben des eigenen Namens sowie die Lauttabelle waren, nach der besagten Situation stand die Erstellung des Buches im Mittelpunkt.

Wahrnehmung von Schrift

Wie die Diagnostik bereits gezeigt hat, kann David Schrift wahrnehmen. Er kann beim gezinkten Memory die Schrift zum Gewinnen des Spiels nutzen, erkennt einige Embleme und kann diesen Bedeutung beimessen.

Da David Schrift eigentlich schon wahrnimmt, wurde in der Förderung über die Wahrnehmung von Geschriebenem auf die Funktion von Schrift verwiesen. Um die persönliche Bedeutung von Schrift zu erfahren, schrieb ich David einen Brief. Die Situation war folgende. David war erkrankt und die nächste Fördersitzung musste wegen eines Kompaktseminars ausfallen. Daher schrieb ich ihm einen Brief, indem ich mich nach seinem Gesundheitszustand erkundigte und ihm mitteilte, dass die nächste Sitzung leider ausfallen müsse (vgl. 11, A 8). Ich bat die Lehrerin, ihm diesen Brief vorzulesen. So erfuhr David, dass Schrift als Mittel eingesetzt werden kann, um Informationen zu übermitteln, obwohl der Gesprächspartner nicht gegenwärtig vor ihm steht.

In Verbindung mit den Erfahrungen zur Funktion von Schrift, wurde die Notwendigkeit des Schreibenlernens und Lesens des eigenen Namens verdeutlicht. David durfte unterschiedliche Namen mit dem gleichen Anfangsbuchstaben, seinen eigenen Namen und andere Namen anlegen und sollte jeweils lesen, ob es sich um seinen Namen handelt. Bevor er jeweils angelte, wurde eine kleine Figur, ein Tierbild oder Tiersticker auf den Tisch gelegt. Mit dem geangelten Namen wurde entschieden, wem dieser Gegenstand gehört. Angelte David seinen eigenen Namen und erkannte ihn als diesen, durfte er den Gegenstand behalten. Durch dieses kleine Spiel wurde vermittelt, dass man mit dem eignen Namen Dinge kennzeichnen kann, die einem gehören. Dieses Spielformat wurde gewählt, da sich das Einkaufen von Buchstaben (vgl. 5.1) eher im Klassenverband anbietet. Die Spielvariante war für David motivierend und er erkannte seinen Namen immer. Auch bei anderen Namen, die mit <DA> beginnen, wollte er mir erklären, dass es sein Name ist. In dieser Situation verglichen wir die Schriftbilder. Der Zugang über die einzelnen Laute beziehungsweise Grapheme war noch nicht möglich (vgl. Einsicht in den Aufbau von Schrift in diesem Kapitel). Darüber hinaus spielte der Name bei der Erstellung des eigenen Buches ebenfalls eine bedeutende Rolle. Mit der Präsenz des eigenen Namens auf dem Cover des Buches wird verdeutlicht, wer dieses Buch erstellt hat. David kann so einen persönlichen Bezug herstellen und auf seinen Namen verweisen.

Obwohl David Schrift wahrnimmt, wurde das gezinkte Memory eingesetzt, da er bei diesem Spiel sehr motiviert war und es zu einem festen Bestandteil unserer Förderung wurde. Am Ende der Förderung durfte David immer aus mehreren Aufgaben wählen, wobei er sich meist für das Memory entschied. Es wurde ein gezinktes Memory erstellt, mit Tieren, die in dem eigenen Buch ebenso vorkommen (vgl. 11, A 9). Dies waren Igel, Esel, Elefant, Tiger, Löwe und Zebra. Die Tiernamen stehen in Großbuchstaben auf den Karten, da David ebenfalls in

Großbuchstaben schreibt. Beim Spielen hat sich David überwiegend an den Anlauten orientiert, dabei musste er bei Esel und Elefant darüber hinaus weitere Grapheme vergleichen. Dadurch rückte nochmals ins Bewusstsein, dass jeder Buchstabe eine Funktion erfüllt und Bedeutung trägt. Diese immer wiederkehrende Beobachtung konnte bei der Aufgabenkonzeption zur Einsicht in den Aufbau von Schrift genutzt werden. Das gezinkte Memory wurde mehrmals gespielt. Am 06. Dezember beispielsweise fordert David, beginnen zu dürfen. Bei seinem ersten Spielzug nutzte er die Schrift nicht, was zeigt, dass solche spielerischen Übungen durchaus sinnvoll sind. Gerade bei Kindern mit Down-Syndrom sind Aufgaben ständig zu wiederholen, da eine einmalig gezeigte Leistung nicht als erworben gilt. Rückschritte sind in der Entwicklung vorherzusehen, daher sind Wiederholungen äußerst wichtig. Erst als er ein zweites Mal an der Reihe war nutzte er die Schrift und gewann das Spiel. Seine Taktik hat er wiederholt nicht verraten (vgl. 4.2). Bei seinem zweiten Spielzug könnte vermutet werden, David habe sich an meinem Spielzug orientiert. Aber ich ignorierte ebenfalls die Schrift, um sein weiteres Vorgehen besser beobachten zu können.

Das Lesen von Piktogrammen und Symbolen war nicht expliziter Gegenstand der Förderung. Sie wurde lediglich bei Arbeitsblättern genutzt, um die Aufgabenstellung nachvollziehen zu können (vgl. 5.3).

Einsicht in den Aufbau von Schrift

Die förderdiagnostischen Aufgaben zur Einsicht in den Aufbau von Schrift haben gezeigt, dass David noch lernen kann, Reime zu erkennen. Die Silbengliederung gelang ihm schon sehr gut und er kann bis auf wenige Ausnahmen Phoneme im Anlaut korrekt wahrnehmen. Dennoch zeigte er Unsicherheiten, sobald in einem Wort der prägnanteste Konsonant nicht im Anlaut stand. Daher sollte der Phonemanalyse im Anlaut weiter Beachtung geschenkt werden, bis diese sicher ist. Die Zuordnung von Phonem und Graphem kann David ebenfalls in den meisten Fällen bewältigen, daher wird hier ein weiterer Schwerpunkt gelegt. Da zum Verschriften die Phonemanalyse sowie die sichere Phonem-Graphem-Korrespondenz bedeutender sind, wurden Reime in der Förderung vernachlässigt. David kann außerdem als Nächstes lernen, die von ihm bereits beherrschte Silbengliederung zur Verschriftung von Wörtern helfend einzusetzen.

Zur Festigung der Silbengliederung wurden lauttreue Wörter (zum Beispiel: Auto, Tomate, Lego, Nase) dargeboten und David sollte diese in Silben segmentieren. Die einzelnen Silben wurden auf kleine Häuser geschrieben und ihm vorgelegt. Aufgabe Davids war, die Silben in die richtige Reihenfolge zu bringen (vgl. 11, A 10). Auf dem ersten Haus war das Wort als Bild dargestellt. Zur Kontrolle konnte David die Häuser umdrehen, auf den Häusern musste dann eine korrekte Zahlenfolge stehen. Die Möglichkeit der Selbstkorrektur nahm David sehr positiv an und konnte Fehler auf diese Weise besser akzeptieren. Mit dieser Aufgabe wurde ebenfalls

angebahnt, dass David nicht nur den Anlaut eines Wortes wahrnimmt, sondern den Anlaut einer Silbe. Dies gelang ihm mit Hilfe.

Bei einer weiteren Förderaufgabe bekam David eine Box mit einem Loch in der Mitte. Jede Seite der Box war mit einer anderen Farbe und einem Bild beklebt (Telefon, Nase, Tiger und Lama). Bei dem Wort Telefon muss beachtet werden, dass es mit dem Buchstabennamen beginnt und so zu Verwirrung führen könnte (vgl. 5.2). Da David aber die Lautnamen verwendet, konnte dieses Wort problemlos aufgenommen werden. David durfte sich zunächst ein Bild aussuchen und erhielt in der gleichen Farbe, wie der Hintergrund des Bildes, drei Kärtchen mit der Anfangssilbe des Wortes. Bei dem Bild mit der Nase erhielt er beispielsweise die Kärtchen „Na“, „No“ und „Ne“. Er musste dann entscheiden, welches die Anfangssilbe des Wortes ist und die übrigen Kärtchen in die Box werfen. Seine Lösung konnte er durch Umdrehen des Bildes überprüfen. Auf dem Bild stand das komplette Wort, wobei die erste Silbe farblich hervorgehoben wurde. Diese Aufgabe war für David sehr herausfordernd, aber durch gezielte Hilfen konnte er Unterstützung annehmen und nutzen. Die Anlaute konnte er sofort wahrnehmen und bei den folgenden Vokalen halfen ihm das Ablesen des Mundbildes (vgl. 5.2) und das mehrmalige deutliche Vorsprechen. Die Möglichkeit zur Selbstkorrektur wirkte sich ebenfalls motivierend aus. Dennoch hat sich mit dieser Aufgabe, die relativ zu Beginn der Förderung durchgeführt wurde, gezeigt, dass die Konzentration auf dem Anlaut liegen sollte. Diese Aufgabe könnte aufgrund ihres motivierenden Settings im Anschluss an die Festigung des Anlautes wiederholt werden.

Aufgaben zur Phonemanalyse wurden in Verbindung mit der neu eingeführten Lauttabelle durchgeführt. Die Lauttabelle fand bereits oben kritische Beachtung (vgl. 6.3). Ergänzend zur unterrichtlichen Einführung stand zunächst die Festigung der Bilder der Tabelle im Mittelpunkt. Die Klärung der Bilder ist äußerst wichtig, um Missverständnissen vorzubeugen und eine gemeinsame Ebene zu schaffen. Die Bilder wurden über Angelspiele, Memory und Domino gefestigt. Aufgrund der Komplexität der Tabelle war der nächste Schritt die Orientierung. David suchte auf der Lauttabelle die zuvor geangetzten Bilder und markierte sie mit einem Muggelstein. Dabei wurde darauf geachtet, beim Suchen einer festgelegten Reihenfolge zu folgen, was später das Suchen der Grapheme erleichtern sollte. Zur Visualisierungshilfe rückte David einen Playmobil-Polizisten immer ein Graphem weiter. So war die Reihenfolge klarer und das gesuchte Bild konnte markiert werden. Dies half auch beim späteren Verschriften, da David öfters nicht mehr wusste, welchen Buchstaben er gerade schreiben wollte. Allerdings verhielt er sich eher ablehnend gegenüber der Lauttabelle und sah es als sehr mühsam an, Bilder beziehungsweise Grapheme zu suchen. Er vermittelte das Gefühl, dass die Menge der Buchstaben ihn überforderte. Nachdem die Bilder sicher mit einheitlichen Begriffen verknüpft waren, schloss sich die Verbindung von Bild und Graphem an. Hierzu wurden ebenfalls bekannte Spielformate wie Memory und Domino (vgl. 11, A 12 und A 13) genutzt, da sich diese bisher

bewährt hatten. Bei diesen Spielen war David motivierter und konnte durch gezielte Unterstützung seine Spielzüge ausführen. Dabei eignete sich das Domino-Spiel wesentlich besser, da die einzelnen Paare nicht noch zusätzlich erinnert werden mussten. Durch die vertrauten Spielformate konnte die Abneigung gegenüber der Lauttabelle etwas abgeschwächt werden. Neben den Regelspielen bearbeitete David eine Zuordnungsaufgabe, bei welcher einem Graphem aus drei möglichen Bildern jeweils eines zugeordnet werden soll (vgl. 11, A 14). Die Aufgabe bewältigte David sehr gut, aber er war nur schwer vom Nutzen der Lauttabelle zu überzeugen. Nach der bereits oben geschilderten Verweigerungssituation ignorierte ich die Lauttabelle zunächst komplett in der Förderung. Während des Schreibens des eigenen Buches wurde langsam versucht, die Lauttabelle wieder einzuführen, indem nur ich diese nutzte, um David als Vorbild zu dienen und ihm die Vorteile der Tabelle an konkreten Beispielen zu verdeutlichen. Beim eigenen Verschriften nahm David die helfende Funktion der Lauttabelle wenig an. Nur in einer Situation, in der David einzelne Anlaute am Computer schrieb, nahm er das Angebot der Lauttabelle an und vergewisserte sich, wie der zu schreibende Buchstabe aussehen soll. An dieser Situation sollte unbedingt angeknüpft werden, um David die Vorteile einer Lauttabelle zu vermitteln.

Nachdem er die Tabelle nicht völlig ablehnte, wurden die Tiere des Buches, welche auch beim gezinkten Memory vorkommen, in Geheimschrift (vgl. 5.2) geschrieben. Davids Aufgabe war, diese Geheimschrift zu übersetzen. Die Lautbilder der Tabelle repräsentierten jeweils die einzelnen Buchstaben der Tiere. David musste also das Lautbild nach der festgelegten Reihenfolge auf der Tabelle suchen und das entsprechende Graphem abschreiben. Am Ende ergaben sich die Namen der Tiere (vgl. 11, A 15). Diese Aufgabe führte David wieder langsam an die Lauttabelle heran und er kann durch häufiges Wiederholen seine Orientierung auf der Tabelle verbessern und effizienter gestalten. Des Weiteren konnte das Suchen nach der bestimmten Reihenfolge geübt werden, um dieses zu automatisieren. Die Suche der Lautbilder sowie Grapheme war nicht willkürlich, sondern in eine sinnvolle Aufgabe verknüpft, die am Ende ein Produkt zeigte, das David in der Klasse präsentieren konnte. Mit dieser Aufgabe wurden die zuvor einzeln erarbeiteten Schritte miteinander verbunden.

Im Gegensatz zur Lauttabelle nutzt David die eingeführten Handzeichen zu den einzelnen Graphemen sehr oft und fordert diese auch ein. Möglicherweise nimmt er diese an, da sie bereits mit dem ersten Buchstaben eingeführt wurden und im Unterricht konsequente Verwendung finden. Sie sind ihm vertraut und geben Struktur, was besonders für Kinder mit Down-Syndrom bedeutsam ist. Die Nutzung der Handzeichen wird als Brücke der Phonem-Graphem-Korrespondenzen gesehen und erleichtert David die Phonemanalyse. Durch die Bewegung kann er die Phoneme beziehungsweise Grapheme greifbarer und für ihn spürbarer wiederholen und sie so besser verinnerlichen. David beherrscht die Handzeichen sehr sicher,

daher stellte ich mich öfters unwissend und fragte ihn immer wieder nach bestimmten Handzeichen. Trotz der teilweise ungünstig gewählten Handzeichen, war die Verwendung unumgänglich, da David diese aus dem Unterricht vertraut waren und ein anderes System nur unnötig für Verwirrung gesorgt hätte. Die Handzeichen wurden auch im eigenen Bilderbuch zum Anlaut der Tiere abgedruckt. Davids vertrauter Umgang mit den Handzeichen sowie die positive Auswirkung auf die Phonemanalyse machten diese Entscheidung unabdingbar. Hier wäre es schön gewesen, die Handzeichen mit David nachzustellen und zu fotografieren, um diese dann für das Buch zu nutzen. Davids Eltern waren aber leider gegen Fotos ihres Sohnes. Durch die eigene Darstellung der Handzeichen hätte David so einen weiteren persönlichen Bezug herstellen können.

Wie ebenfalls oben erwähnt, war die Schreibung des eigenen Namens ein Schwerpunkt der Förderung. Während des diagnostischen Vorgehens schrieb David seinen Namen auf Arbeitsblätter oder das leere Blatt. Seine Schreibung war noch nicht sicher (vgl. 11, A 16). In manchen Fällen ließ er Buchstaben aus, wie das <V> am 19.09.2013. Am gleichen Tag schrieb er alle Buchstaben in der richtigen Reihenfolge, allerdings verdrehte er das erste <D> seines Namens, komischerweise schrieb er das zweite völlig korrekt. Einen Tag später, am 20.09.2013, schrieb er wieder alle Buchstaben in der korrekten Anordnung, aber spiegelte dieses Mal das erste und zweite <D>. Die Spiegelung des <D> konnte noch in weiteren Fällen (24.09.2013) beobachtet werden. Die ständig veränderten Schreibungen verdeutlichen, dass David seinen Namen noch nicht sicher schreiben kann. Daher wurde mit Klammerkarten gearbeitet, bei denen David seinen Namen erhielt, wobei jeweils ein Graphem fehlte und er musste den richtigen Buchstaben anklammern. Anfangs stand der Anlaut im Mittelpunkt, nachdem ihm dies keine Probleme bereitete, wurden weitere Grapheme weggelassen. Irgendwann musste nicht nur ein Graphem angeklammert werden, sondern mehrere bis hin zu dem kompletten Namen. Zur Selbstkontrolle stand immer ein Streifen mit dem gesamten Namen bereit. David verglich seine Aufgabe immer Buchstabe für Buchstabe (vgl. 11, A 17). Durch das Anklammern konnte die motorische Komponente des Schreibens, die zu Spiegelungen führte, zunächst ausgeklammert und der Fokus auf die einzelnen Phoneme gelegt werden. Dabei ergaben sich erhebliche Schwierigkeiten. David war total überfordert, alle Buchstaben in die korrekte Reihenfolge zu bringen. Das hat gezeigt, dass er seinen Namen eher als Ganzwort abgespeichert hat und ihn ebenfalls als Ganzwort schreibt und sich über die Bedeutung der einzelnen Grapheme nicht im Klaren ist. Sobald Davids Name Gegenstand der Förderung war und er sollte anschließend seinen Namen auf ein Arbeitsblatt schreiben, war er mit dieser Situation überfordert und ich musste ihm seinen Namen vorschreiben. Möglicherweise könnte sich hinter der vermeintlichen Überforderung ein kleiner Fortschritt verstecken, da er versuchte, die einzelnen Laute zu analysieren. Die Betrachtung der einzelnen Phoneme war allerdings noch nicht möglich, daher stand nun die Sicherung der Phonem-Graphem-Korrespondenz im Anlaut im Mittelpunkt. Die

Förderung zur Schreibung des eigenen Namens wurde aufgrund dieser Erkenntnisse abgebrochen. Aufgrund der emotionalen Bedeutung des Namens sollten damit keine weiteren Überforderungssituationen verknüpft werden. Daher ist es berechtigt, noch an dem Ganzwort festzuhalten, bis eine konkrete Analyse der Phoneme möglich ist.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass relativ zu Beginn der Förderung, am 24.09.2013, David bereits in der Lage war, einige Wörter in Skelettschreibung zu verschriften (vgl. 11, A 18). Er angelte jeweils ein Bild, sprach sich das Wort vor und schrieb es auf. Nachdem er vier Worte geschrieben hatte, wurden die Bilder weggenommen und er musste seine Verschriftungen vorlesen und jeweils daneben malen. Während des Verschriftens sprach er sich das Wort vor und ich sprach es ihm ebenfalls nochmals vor. Für „Bus“ schrieb er <BPS>. Im Anlaut konnte er sich nicht für die stimmhafte beziehungsweise stimmlose Variante des labialen Plosivs entscheiden. Typisch für erste Skelettschreibungen ließ er den Vokal aus. So auch bei <NS> für „Nase“ oder <TOT> für „Auto“. Bei <TOT> fügte er wahrscheinlich noch ein <T> dazu, da ich ihm das Wort nochmals nachträglich deutlich vorsprach und er das /t/ wahrnahm. Für „Maus“ verschriftete er <MAMs>, was durch eine Fehlzuordnung von Phonem zu Graphem erklären ist, denn er lautete /au/. Diese beachtliche Leistung zeigte er nicht nochmals und wirkte mit dem Schreiben ganzer Wörter meist überfordert. Aufgrund dessen, wie zuvor schon angeführt, wurde der Schwerpunkt lediglich auf die Verschriftung des Anlautes gelegt. Diese Beobachtung ist für Kinder mit geistiger Behinderung nicht ungewöhnlich. Leistungen sind oft flüchtig und Tagesformabhängig (vgl. 1.3).

Alle zuvor vorgestellten Fördersituationen und Aufgaben waren Vorübungen zur Herstellung des eigenen Buches. Das Thema des Buches, wie zu Beginn des Kapitels dargestellt, waren Tiere. In Anlehnung an das Bilderbuch „Die kleine Spinne spinnt und schweigt“ von Eric Carle (2012¹⁷) sollte das Buch gestaltet werden. Da David sich vor Spinnen fürchtet, wurde diese durch eine Biene ersetzt, die Honig sammelt. Das Grundkonzept des Buches sind immer wiederkehrende Muster. Es kommt ein Tier zur Biene und fragt diese etwas. Die Biene sammelt aber immer nur Honig und sagt nichts. Die Geschichte baute sich langsam auf, sodass in den einzelnen Sitzungen immer zwei Tiere eingeführt wurden, die dann die Biene etwas fragten. Die Wahl der Tiere fiel so aus, dass das Anfangsphonem jeweils gut wahrzunehmen ist. Die Tiere sind Esel, Löwe, Tiger, Zebra, Igel und Elefant. David durfte die Tiere aus einer etwas größeren Anzahl aussuchen. Alle Anlaute, bis auf das <Z>, waren Thema des Unterrichts. Das Zebra wurde ausgewählt, da David gerne das <Z> schreibt. Die Fragen der Tiere an die Biene konnte David völlig frei formulieren. Da beim freien Schreiben zunächst Platz für das Entwickeln von Ideen sein sollte (vgl. 5.2), wurden die Tiere in Form von Holz- beziehungsweise Playmobilfiguren mitgebracht. Hier entschied ich mich gegen Malen, da es für David eine motorische Anstrengung bedeutet und er eher eine neutrale Einstellung gegenüber Malen hat.

Mit Playmobilfiguren spielt er offensichtlich sehr gerne, was ich mehrmals in freien Spielsituationen beobachten konnte. David konnte so zuerst mit den Figuren spielen, woraus Dialoge entstanden sind. Diese Dialoge hielten wir dann schriftlich fest. Der sprachliche Rahmen wurde als Unterstützung für die Formulierung angeboten. Die sprachliche Vorstrukturierung war besonders auf die Verben beschränkt, da so der Inhalt trotzdem uneingeschränkt ist: „DA KOMMT... UND FRAGT: MAGST DU ...?“. Während der Entwicklung des Textes sprach ich immer die bereits abgedruckten Worte und David fügte jeweils den Namen des Tieres dazu und dachte sich etwas aus, was das Tier fragen könnte. Als dann die Geschichte mit den Figuren gespielt wurde, folgte die Verschriftung des Gesagten. Häufig wollte David zunächst alleine schreiben. Die vorgedruckten Worte schrieb er meistens ab, obwohl ich ihn darauf hinwies, dass dies schon dort stünde, zusätzlich las ich es ihm mehrmals vor. Möglicherweise ist das Abschreiben für ihn eine vertraute Situation. Im Unterricht konnte ich allerdings wenige Abschreibesituationen beobachten. Das vorgedruckte Blatt enthielt keine Linien für Schreibanfänger, lediglich eine einfache Linie, da für David solche Lineaturen zusätzlichen Stress bedeuten und eine erneute Verweigerungssituation nicht hervorgerufen werden wollte. Beim Verschriften des szenisch Dargestellten schrieb David größtenteils den Namen des Tieres und diktierte dann die Frage des Tieres. Während des Diktierens saß David immer links von mir, um den Schreibprozess gut zu sehen. Die Äußerungen Davids wurden nicht verändert, sondern nur grammatisch erweitert respektive berichtigt (vgl. 5.2). David sprach im Diktierprozess meist in seiner normalen Sprechgeschwindigkeit. Daher versuchte ich, immer wieder Wörter zu wiederholen und ihn zu bremsen. Ich erklärte ihm, dass ich nicht so schnell schreiben könne. Für wenige Worte konnte er dann sein Sprechtempo reduzieren und fiel teilweise in das gedehnte Sprechen mit ein. Bei Wörtern, die einen markanten Anlaut haben, bezog ich David immer mit ein und fragte ihn, welchen Buchstaben ich jetzt schreiben müsse. Außerdem versuchte ich, meine Gedanken immer zu verbalisieren und ihn an dem Schreibprozess teilhaben zu lassen.

In der darauffolgenden Sitzung wurden die Tiere im Spiel mit den Figuren nochmals wiederholt und dann kamen neue hinzu. Dabei nahmen wir immer unsere Aufschriebe zu Hilfe und David erinnerte sich an die Frage oder ich las die Frage vor. Während des anfänglichen szenischen Spiels überarbeitet er sogar hinsichtlich des Inhaltes einen seiner Texte. Der Esel, welcher das erste Tier war, fragte die Biene: „MAGST DU ESSEN?“. Später gefiel David die Formulierung „MAGST DU MICH KÜSSEN“ besser. Die Ergebnisse der einzelnen Fördersitzungen zu den Tieren sind im Anhang einsehbar (vgl. 11, A 19). Um die einzelnen Texte ästhetischer zu gestalten und für jeden lesbar zu machen, der nicht bei dem Schreibprozess dabei war, schrieb ich die Texte am Computer ab. Allerdings ließ ich immer das Anfangsgraphem der Tiere aus und David durfte dieses zunächst abhören, mit einem korrespondierenden Graphem in Verbindung bringen, auf der Lauttabelle suchen und eintippen. Mit dieser Vorgehensweise wurde

nochmals das, mit der Zeit herauskristallisierte, oberste Förderziel, nämlich das Wahrnehmen und Verschriften des Anlautes, geübt. Das Schreiben am Computer hat David sehr motiviert und er ließ sich sogar wieder auf die Lauttabelle ein und nutzte diese, sobald er nicht wusste, wie das gesuchte Graphem aussieht. Nur aus diesem Grund wurde die Tabelle wieder herangezogen. Das fertige Buch (vgl. 11, A 20) präsentierte David in der Klasse indem wir dieses gemeinsam vorlasen. Er wirkte sehr stolz und er gewann die Wertschätzung seiner Klasse.

Kenntnis von Begriffen

Wie zu Beginn des Kapitels angeführt lag der Schwerpunkt der Förderung auf dem Bereich der Einsicht in den Aufbau der Schrift. Die Kenntnis von Begriffen wurde eher implizit gefördert. Die Verständigung über Zeichen spielt aber in der frühen schriftsprachlichen Arbeit eine wichtige Rolle, da man ständig mit Buchstaben und Wörtern operiert. Bei der Aufgabenstellung wurde stets darauf geachtet, dass sie sowohl verbal klar strukturiert formuliert als auch teilweise visuell vorhanden war (vgl. 5.3). Die Visualisierung der Aufgabenstellung wurde aus Symbolen und Bildern zusammengesetzt.

Während der Erstellung des eigenen Buches gingen wir immer wieder auf Begriffe wie schreiben, diktieren, malen, Buchstaben, Wörter, Sätze bewusst ein.

Das leere Blatt wurde mehrmals als Alternative angeboten und von David gerne gewählt. Ebenso wie im Unterricht hat er dies auch mehrfach eingefordert. Dabei fiel auf, dass er gerne Zahlen und Buchstaben gemischt schreibt sowie Buchstaben, die er später zu Zahlen umgestaltet. Auf Nachfrage ist er allerdings in der Lage, zwischen Buchstaben und Zahlen zu differenzieren. Außerdem spielt er gerne mit der Gestaltung von Graphemen und schreibt öfters das <E> mit mehreren horizontalen Strichen. David ist noch nicht bewusst, dass die Gestalt von Buchstaben festgesetzten Konventionen unterliegt, die eingehalten werden müssen, um die Lesbarkeit für alle zu garantieren. David schreibt in Großbuchstaben und hält meistens noch keine Wortgrenzen ein, was darauf schließen lässt, dass er zwar den Begriff „Wort“ verwendet, aber noch nicht mit der Bedeutung schriftkundiger Menschen verbindet. Überdies sagte er am Ende einer Fördersitzung: „Ich schreibe noch ein Wort“, und schrieb dann beziehungsweise kritzelte mehrere Zeichen. Diese Aussage verdeutlicht ebenfalls die ungenaue Bedeutung des Wortbegriffes.

Kenntnis von Konventionen und Konzepten

Ähnlich wie bei der Förderung des vorhergehenden Bereichs wird die Kenntnis von Konventionen eher beiläufig integrierend gefördert. In der Diagnostik waren in diesem Bereich keine Auffälligkeiten zu erkennen, da David Bücher und Geschichten vertraut sind (vgl. 7.4).

In der Förderung wurden David zwei Bilderbücher vorgelesen, zum einen ein Buch über die Polizei und zum anderen „Die kleine Spinne spinnt und schweigt“. In diesen Vorlesesituationen durfte David selbst das Buch aufschlagen und die Seiten umblättern. Er konnte sich auf die

Geschichte beziehungsweise das Sachbuch einlassen und auch von eigenen Erlebnissen berichten.

Die Verschriftungen der leeren Blätter zeigen, dass David die Lese-Schreibrichtung einhalten kann und diese sicher beherrscht. Das Einhalten von Linien fällt ihm hingegen noch schwer, daher schreibt er wahrscheinlich gerne auf komplett weißen Blättern.

Bei der Gestaltung des Bilderbuches am Computer wurde der Aufbau eines Buches nochmals für David visualisiert. Text und Bild sind klar voneinander getrennt. Auf der rechten Seite steht immer der Text und auf der linken Seite das Bild, welches David teilweise selbst fotografierte.

8.2 Kooperation mit der Institution

Während der Förderung waren meine Ansprechpartner zum einen die Sonderschullehrerin und zum anderen die Lehramtsanwärterin. Darüber hinaus stand mir das gesamte Team sehr offen gegenüber. Sie interessierten sich für meine Arbeit und ich konnte jeder Zeit Fragen stellen zu bestimmten Ritualen, Unterrichtsabläufen oder bezüglich des Verhaltens und der Entwicklung Davids. Die Kooperation mit der Sonderschullehrerin und der Lehramtsanwärterin war eher auf fachlicher und inhaltlicher Ebene. Die Sonderschullehrerin berichtete mir regelmäßig, welche Inhalte im Deutschunterricht durchgenommen wurden und ich konnte mit ihr bestimmte Auffälligkeiten in der Arbeit mit David besprechen und sie fragen, ob ihr bereits Ähnliches aufgefallen war.

Da die Lauttabelle parallel im Unterricht und in der Förderung eingeführt wurde, hielt ich immer wieder mit ihr Rücksprache und fragte, was Gegenstand des Unterrichts sei. Leider wurde mit der Lauttabelle im Unterricht eher oberflächlich und wenig konsequent gearbeitet. Der Unterricht beinhaltet immer eine Freiarbeitsphase, daher wurde das Memoryspiel, das Dominospiel sowie die Zuordnungsaufgabe zur Lauttabelle in die Freiarbeitsmaterialien integriert und David konnte als Experte die Aufgaben seinen Mitschülern erklären. Dies motivierte ihn zusätzlich und verband die Einzelförderung mit dem unterrichtlichen Geschehen. Des Weiteren leitete die Lehrperson meinen Brief (vgl. 8.1) an David weiter und las ihm diesen vor. Schön wäre es gewesen, wenn sie mit David zusammen einen Antwortbrief verfasst hätte. So hätte David sich nochmals selbst als Akteur erleben können, der die Funktion von Schrift nutzt.

Die Lehramtsanwärterin war ebenfalls kooperativ, schilderte mir ihre Eindrücke und konnte mehrere Literaturempfehlungen zum Schriftspracherwerb an der Schule mit dem Förderungsschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung geben. Im Gegenzug lieferte ich ihr einige Schreibproben von David, mit welchen sie Unterrichtsinhalte in ihrer Lehrprobe begründen konnte. Grundsätzlich kann man sagen, dass die Kooperation schon gute und gewinnbringende Ansätze zeigte, aber die Arbeit noch intensiver hätte abgestimmt sein können, gerade was den zeitlichen Rahmen betrifft. Denn eigentlich wurden klare Zeiten vereinbart, die es ermöglichten, David für die Einzelförderung aus dem Unterricht zu nehmen, aber manchmal kam es vor,

dass an diesem Tag eine besondere Aktivität geplant war und die Förderung ausfallen musste oder verkürzt wurde. Durch fehlende Absprache fuhr ich zur Schule und konnte den Ausfall erst dort feststellen, was bei David öfter zu Verwirrungen führte und auch eine verkürzte Förderung kaum möglich machte. Abgesehen von den zeitlichen Absprachen standen mir sowohl die Sonderschullehrerin als auch die Lehramtsanwärterin immer freundlich und informativ in regem E-Mail-Austausch zur Verfügung.

Neben dem Lehrpersonal hatte ich zusätzlich noch Kontakt zur behandelnden Logopädin von David. Dies gestaltete sich allerdings äußerst schwierig, da sie neben der schulischen Arbeit noch eine Praxis betreibt und daher nicht immer in der Schule ist. Telefonisch war sie leider ebenfalls schwer zu erreichen und meist sehr kurz angebunden. Auch auf schriftlichem Wege mussten meine Fragen bezüglich Davids mündlicher Sprache leider offen bleiben. Die Lehrperson konnte mir über die logopädische Therapie ebenso keine Auskunft geben, eine Kooperation findet zwischen Therapeuten und Lehrkräften nicht statt.

8.3 Reflexion des eigenen Vorgehens

An dieser Stelle möchte ich mein eigenes Vorgehen kurz reflektieren. Die Arbeit mit David war eine große Herausforderung für mich, aber bereitete mir sehr viel Spaß und bereicherte meine fachlichen Kenntnisse. In meinem Studium habe ich mich nur am Rande mit dem Down-Syndrom beschäftigt. Bezüglich des frühen Schriftspracherwerbs hatte ich schon viele Seminare besucht, hatte schon Hausarbeiten geschrieben und durch die Förderung im Rahmen des Begleitseminars einige praktische Erfahrung sammeln können. Während der inhaltlichen Vorbereitung zur theoretischen Arbeit begannen bereits die erneute Kennenlernphase sowie die diagnostische Arbeit mit David. Nach der Durchführung der Diagnostik waren für mich die Förderschwerpunkte (vgl. 8.1) schnell klar. Doch die methodische Herangehensweise musste gut überlegt sein, da David, orientiert an seinen Kompetenzen, differenzierte Unterstützung benötigt, die möglichst alle Wahrnehmungskanäle anspricht und natürlich Schrift integriert. Die Aufgaben sollten so gewählt sein, dass ihm ein breites Angebot zur Verfügung steht und er sich als kompetent erleben kann. Daher mussten die Inhalte auf den frühen Schriftspracherwerb abgestimmt sein und mögliche Stolpersteine berücksichtigen (vgl. 5).

Da David freies Schreiben aus dem Unterricht nicht kannte sowie die Lauttabelle ein weitestgehend neuer Unterrichtsgegenstand war, häuften sich für David die fremden Förderinhalte. Dass dieses gehäufte Angebot an neuen Lerninhalten ebenfalls zur Überforderung führen kann und folglich zu Verweigerungsverhalten (vgl. 8.1), zeigte sich erst wirklich während des Schreibens und als ich selbst diese Situation erfahren musste. Der Vorfall der Verweigerung erzwang, die Vorgehensweise nochmals gründlich zu überdenken. Dabei wurde mir bewusst, dass wohl zu viele neue Aufgaben auf David eintrafen und ich seine Fähigkeiten besonders aufgrund seiner Leistung am 24.09.2013, als er „Bus, Auto, Maus und Nase“ schrieb (vgl. 8.1),

überschätzte. So kam ich zu dem Entschluss, wie bereits oben berichtet, zunächst keine Förderinhalte, wie der eigene Name oder die Lauttabelle zu nutzen. Die wesentliche Orientierung am Schreiben hielt ich jedoch bei, da sie sich als positiv und motivierend bewährte. Besonders sollte in den folgen Fördersitzungen Wert darauf gelegt werden, ein Produkt entstehen zu lassen, das der Klasse präsentiert werden konnte. Außerdem sollte sich die Fokussierung nur noch auf die Phonemanalyse im Anlaut und das Schreiben von Anlauten konzentrieren. Rückblickend kann man sagen, dass dafür die Sensibilität und Wahrnehmung auf Seiten der Förderperson notwendig war. Allerdings hätte die Überforderung Davids schon vorher bemerkt werden können, um direkt darauf zu reagieren. An dieser Stelle wäre es notwendig gewesen, mit der Lehrperson ein Gespräch bezüglich der Lauttabelle zu führen. Gemeinsam hätte überlegt werden können, ob diese Tabelle wirklich sinnvoll für die Schüler ist und ob das Erstellen einer eigenen individuellen Tabelle nicht gewinnbringendere Momente schaffen könnte (vgl. 5.2). Folglich wäre es nicht zu einer Verweigerungssituation gekommen. Dennoch ist zu sagen, dass durch diese Situation die Ziele und Methoden der Förderung nochmals bewusster hinterfragt wurden und so die Förderung zielgerichteter und individueller auf David abgestimmt verlaufen konnte.

Jede Sitzung wurde mit einem Audiogerät aufgenommen und ich konnte mir zu Hause nochmals die Förderung anhören. Dabei reflektierte ich mein sprachliches Verhalten und versuchte, dieses zu verbessern. Besonders auffällig war, dass ich beim Verschriften David wenig Zeit lies, ich sprach ihm dann die Worte immer nochmals deutlich vor, anstatt ihm etwas mehr Zeit einzuräumen und sich eventuell auch selbst nochmals das Wort vorzusprechen. Nachdem mir dies aufgefallen war, gab ich ihm mehr Zeit.

8.4 Reflexion der Förderung und Ausblick

Die Förderung erstreckte sich zwar über vier Monate, wurde aber durch Krankheit Davids und die Herbstferien mehrmals unterbrochen. In der doch relativ kurzen Zeit konnten nur kleinere Fortschritte erzielt werden. Man kann also nicht von herausragenden Ergebnissen sprechen. Hier muss beachtet werden, dass David von dem Down-Syndrom betroffen ist und aufgrund dieser geistigen Behinderung viele Wiederholungen notwendig sind, um kleinschrittige Ziele zu erreichen. Die Förderung konnte aber bestimmte Erfahrungen anbahnen und versuchen, David in seiner schriftsprachlichen Entwicklung neue Erkenntnismomente zu verschaffen. Der Schriftspracherwerb ist ein langer Prozess, genau genommen eine nie endende Entwicklung. Die Fähigkeiten der geschriebenen Sprache können immer verbessert und weiterentwickelt werden. David steht noch relativ am Anfang des Lesen- und Schreibenlernens. Dazu bietet ihm sein familiäres Umfeld die besten Möglichkeiten, da er von vielen Büchern umgeben ist und seine Eltern die Vorliebe für Bilderbücher unterstützen. Allerdings könnten sowohl Davids

Eltern als auch die Schule seine Schreibmotivation mehr unterstützen und freie Schreiblässe schaffen. Dazu müsste sich aber zuerst einmal der Lehrplan der Schule mit dem Förderungsschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung ändern und folglich auch das Qualitätsprogramm der Schule. Natürlich ist ebenso das Lesen wichtig, aber gerade für David ist die Produktorientierung äußerst bedeutend, da er direkt sehen möchte, was er alles geschafft hat. Das Lesen ist dagegen eher flüchtig. Dennoch ist das Lesen nicht völlig zu ignorieren. Die Orientierung am Schreiben schließt das Lesen in gewinnbringender Weise mit ein.

David nimmt bereits Schrift als bedeutungsvolle Zeichen wahr. Allerdings ist ihm die Bedeutung der einzelnen Grapheme noch nicht völlig bewusst, daher würde es sich anbieten, weiterhin das gezinkte Memory zu spielen. Inhaltlich können Wörter passend zum Unterricht ausgewählt und das Memory kann gemeinsam mit David erstellt werden. Mit zunehmender Lesefähigkeit wäre es durchaus interessant, das Memory mit Schrift einzusetzen, bei welchem immer eine Karte ohne Schrift und eine Karte mit Schrift aufgedeckt wird (vgl. 5.1).

Die Wahrnehmung von geschriebener Sprache ist eng mit der Funktion dieser verknüpft, denn man nimmt nur etwas wahr, wenn man diesem Bedeutung beimessen kann, also wenn es eine bestimmte Funktion erfüllt. Bei der Betrachtung des Bilderbuches „Toni feiert Geburtstag“ ist aufgefallen, dass David nicht weiß, wozu man einen Einkaufszettel braucht oder er konnte es nicht versprachlichen. Möglicherweise treffen beide Vermutungen gleichermaßen zu. Daher wäre es wichtig, Alltagssituationen, in denen Schrift eine Rolle spielt, bewusst zu gestalten und reflektierte Erfahrungen zur funktionalen Beschaffenheit von Schrift anzubahnen. In der Geistigbehindertenpädagogik ist der Unterricht sehr alltagsorientiert ausgerichtet, aufgrund dessen kann zum Beispiel das Schreiben eines Einkaufszettels, eines Briefes an einen erkrankten Schüler oder das Notieren von bestimmten anstehenden Aktivitäten optimal in den Unterricht integriert werden. Natürlich müsste man sich hier, aus Davids Sicht, zunächst nur auf den Anlaut beschränken. Darüber hinaus wäre es möglich, dass David Mitschülern oder einer Lehrperson diktiert. Des Weiteren setzt die Lehrerin im Unterricht öfter Kim-Spiele ein, die ebenfalls mit Schrift verbunden werden könnten. Die Kinder erhalten einen Zettel und einen Stift und dürfen sich als Merkhilfe etwas notieren (vgl. 4.2).

Der eigene Name spielt für jeden Lerner eine besondere Rolle, daher finde ich es sehr wichtig, dass Schüler ihren eigenen Namen schreiben können. David kann seinen Namen noch nicht sicher schreiben. Er lässt teilweise Buchstaben aus, vertauscht Grapheme oder spiegelt diese. Auch nach der Förderung konnten leider keine wesentlichen Fortschritte erzielt werden. Wie bereits oben berichtet (vgl. 8.1) könnte David mutmaßlich von dem eingepprägten Wortbild und dem automatisierten Schreiben zu einer analysierenden Haltung gekommen sein. Da er aber zum jetzigen Zeitpunkt lediglich den Anlaut eines Wortes wahrnehmen und verschriften kann, ist dieser Schritt noch etwas verfrüht und muss langsam angebahnt werden. Daher ist es an dieser Stelle sinnvoll, entgegen der oben angemerkten Kritik (vgl.3.3), mit dem Ganzwort zu

arbeiten und anzustreben, dass David seinen Namen als Gesamtes erkennt und verschriftet. Um dies zu erreichen, sollte David möglichst oft seinen Namen lesen. In der Klasse sind alle Gegenstände, zum Beispiel der Tisch, das Ablagefach oder der Kleiderhaken, mit einem Bild versehen. Es wäre sinnvoll, das Bild durch den Namen zu erweitern, so könnte David das Schriftbild öfter sehen und es sich einprägen. Darüber hinaus ist es natürlich wichtig, dass David nicht einfach stumpfsinnig seinen Namen auswendig lernt, sondern die Bedeutung seines Namens erfährt. Produkte, die im Unterricht entstehen, sollten demzufolge immer von den Kindern mit ihrem Namen versehen werden. Vorgetäuschte Verwechslungen könnten die Wichtigkeit des Kennzeichnens mit dem eigenen Namen nochmals verdeutlichen.

Auf den Bereich Einsicht in den Aufbau von Schrift wurde in der Förderung ein wesentlicher Schwerpunkt gelegt. Wie sich bereits bei der Diagnostik herausstellte, beherrscht David die Silbengliederung sehr gut. Diese Kompetenz versuchte ich gewinnbringend in den Fördersituationen einzusetzen, was auch in der zukünftigen Entwicklung ratsam wäre. In diesem Kapitel wurde schon mehrfach erwähnt, dass der Schwerpunkt auf der Anlautanalyse und Verschriftung des anlautenden Phonems liegt. Um diese Entwicklung zu erweitern, könnte in einem nächsten Schritt immer das erste Phonem jeder Silbe verschriftet werden und dann zunehmend das ganze Wort. Hierfür würde sich die bereits vorgestellte Aufgabe mit der Box anbieten (vgl. 8.1).

Natürlich wäre es auch äußerst gewinnbringend, die Lauttabelle einzusetzen. Dies setzt allerdings eine intensive Beschäftigung über mehrere Wochen hinweg voraus. Mit drei Stunden Deutsch in der Woche ist dies nur unzureichend umsetzbar. Bei der Arbeit mit der Lauttabelle wäre es nach der Sicherung der Korrespondenz zwischen Laut, Bild und Graphem sowie der Orientierung auf der Tabelle bedeutend, ein Konzept für die Schüler aufzustellen. Dieses Konzept sollte genau die Schritte enthalten, die nacheinander abgearbeitet werden müssen, um beim Verschriften die Lauttabelle gewinnbringend einzusetzen. Dazu sind allerdings noch einige Vorübungen notwendig.

Beim Verschriften ist weiterhin anzubahnen, in einer Lineatur zu schreiben, um das Schriftbild klarer zu gestalten. Davids Reihen gehen öfters ineinander über, was das Geschriebene teilweise unleserlich macht. Sinnvoll wäre hier, zunächst von übergroßen Linien auszugehen und immer kleiner zu werden, um motorische Entlastung zu gewährleisten. Das in der Förderung durchgeführte freie Schreiben in Verbindung mit dem Diktieren ermöglichte, David ein Vorbild zu geben. Er schreibt zwar gerne selbst, wirkte teilweise aber auch erleichtert, diese Aufgabe abgeben zu können und trotzdem nach seinen Vorstellungen einen Text zu schreiben. Das Diktieren konnte zu einer fördernden Situation werden, da David sich als kompetenten Autor erlebte. Durch das Diktieren konnte ich David die Vorgehensweise beim Verschriften mit dem Einsatz von Handzeichen und der Lauttabelle vorführen. Außerdem wurde David herangeführt, eine diktierende Haltung einzunehmen und er konnte den Schreibprozess aktiv mitgestalten.

Die beiden übrigen Komponenten des frühen Schriftspracherwerbs, Kenntnis von Begriffen sowie Kenntnis von Konventionen und Konzepten unterlagen, wie ebenfalls oben angeführt, nur einer impliziten Förderung. David brachte in diesen Bereichen auch schon ein gewisses Grundwissen und Verständnis mit. Die differenzierte Unterscheidung von Buchstabe und Wort wird durch den fortschreitenden Schriftspracherwerb gelernt. Das willkürliche Verschriften von Buchstaben und Zahlen sowie die Umgestaltung von Graphemen in zahlenähnliche Zeichen wurde in der Förderung zwar mehrmals angesprochen, sollte aber ebenfalls im Unterricht thematisiert werden, um David zu verdeutlichen, dass seine Texte so nicht von anderen gelesen werden können.

Zur Konzeption von Büchern und vor allem für Davids sprachliche und schriftsprachliche Entwicklung ist es bedeutend, viele Vorlesesituationen zu schaffen. Diese können auch gewinnbringend für einen freien Schreibanlass genutzt werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Förderung keine bahnbrechenden Erfolge erzielen konnte, aber David sich als kompetenten Schreiber und Autor eines Buches erlebte und durch die Anerkennung seines schulischen Umfeldes in seiner schriftsprachlichen Entwicklung bestärkt und motiviert wurde. Dabei konnten erste Erfahrungen mit dem freien Schreiben ermöglicht und die Nutzung der Lauttabelle angebahnt werden. Hinsichtlich der geistigen Behinderung ist zu erwähnen, dass der Schriftspracherwerb ein hoch anstrengender Prozess ist, der über Jahre hinweg angebahnt werden muss. Daher sind auch kleinschrittigen Erfolge und der steigenden Motivation, was besonders bei David der Fall war, Bedeutung beizumessen.

9 Fazit

Nun werden die wichtigsten Aspekte nochmals zusammengefasst sowie die Intention der Arbeit verdeutlicht.

Die Arbeit entstand im Rahmen einer Förderung der schriftsprachlichen Fähigkeiten eines neunjährigen Jungen mit Down-Syndrom. Dieser besucht die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung bereits im dritten Schulbesuchsjahr. Er befindet sich noch in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs. David beginnt, Schrift zu entdecken und Theorien bezüglich des Aufbaus der Schrift zu entwickeln. Im Laufe der Arbeit sollte, auf Grundlage der nachstehenden Frage, ein konkretes Bild bezüglich Davids schriftsprachlichen Kompetenzen entstehen. *Wie kann ein Kind mit Down-Syndrom zu Beginn des Schriftspracherwerbs gewinnbringende Förderung erfahren?* Zwar kann die Frage nicht verallgemeinernd geklärt werden, jedoch hat die Arbeit wesentliche Punkte herausgearbeitet und diese an einem praktischen Beispiel, der konkreten Förderung Davids, veranschaulicht. Dabei war die theoretische Beschäftigung mit wesentlichen Aspekten des Down-Syndroms sowie des Schriftspracherwerbs aus Sicht der Lernenden und Lehrenden unumgänglich.

Die theoretische und praktische Auseinandersetzung profitierten voneinander. Durch die theoretische Grundlegung konnte eine solide Basis für die Ausarbeitung eines Förderkonzeptes geschaffen werden. Umgekehrt half die praktische Erfahrung, theoretische Hintergründe besser zu verstehen. Sowohl die historische Beschäftigung mit dem Down-Syndrom als auch einige Erfahrungsberichte verhalfen zu neuen Erkenntnissen und sensibilisierten für Stärken und Schwächen der Kinder. Besonders theoretische Überlegungen bezüglich des Lernverhaltens präzisieren die Auswahl der Fördermöglichkeiten. So wurde besonders Wert darauf gelegt, dass die Aufgaben klar strukturiert und durch Visualisierung unterstützt wurden (vgl. 1.3). Diese Ansprüche an die Fördererfahrungen konnten sehr gut durch Spielformate umgesetzt werden, da diese ansprechend gestaltet, überlegt visualisiert und durch das Spielsetting eine vertraute Struktur gaben.

Bei der Förderung standen vor allem die Sicht des Kindes und damit die kindlichen Theorien bezüglich geschriebener Sprache im Mittelpunkt. Der Schriftspracherwerb sollte generell so unterrichtlich begleitet werden, dass Schülern die Überprüfung von Hypothesen im Umgang mit Schrift ermöglicht wird (vgl. 2.1). Wie die Arbeit gezeigt hat, werden leider der Passung der Lehr- und Lernprozesse wenig Beachtung geschenkt, was folgendes Beispiel verdeutlicht: Eine isolierte Förderung von Teilleistungen ist nicht sinnvoll, da diese immer in Auseinandersetzung mit Schrift gesehen werden müssen. Förderprogramme, die an der Diskrimination von Geräuschen ansetzen, schulen zwar die auditive Wahrnehmungsfähigkeit, unterstützen jedoch nicht die Analyse der Phoneme, da diese eine gewisse Abstraktion verlangen. Zur Vorbereitung auf die Phonemanalyse wäre es aus Sicht des Kindes gewinnbringender mit der Silbe zu arbeiten. Silben sind der gesprochenen Sprache am nächsten, da sie dem natürlichen

Sprechrhythmus entsprechen. Diese Herangehensweise nimmt die Perspektive der Kinder ein und versucht einen Rahmen zu schaffen, um Entdeckungen bezüglich der Einsicht in den Aufbau von Schrift anzubahnen. Die positive Bedeutung der Silbe hat sich auch in der Förderung mit David bestätigt und kann in der weiteren Förderung die Synthese wesentlich unterstützen.

Der Unterricht an Davids Schule hat gezeigt, dass dem Lesen eine wesentlich größere Rolle zugesprochen wird. Dies spiegelt sich sowohl im rheinland-pfälzischen Lehrplan der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung als auch im Qualitätsprogramm Davids Schule wieder. Der sogenannte erweiterte Lesebegriff (vgl. 3.3) ist Mittelpunkt des Deutschunterrichtes. Darunter versteht man in der Geistigbehindertenpädagogik das Lesen von Situationen, Bildern, Symbolen und Piktogrammen, Ganzwörtern sowie das klassische Lesen. Gegen diese Sichtweise ist generell nichts einzuwenden, aber in der Förderung mit David hat sich gezeigt, dass der Junge motivierter an das Schreiben heranging, da er am Ende des Schreibprozesses ein Produkt in den Händen halten konnte. Dies zeigt, dass nicht nur die Anbahnung von Lernprozessen erfolgversprechend ist, sondern die Art und Weise ebenfalls wesentlich zur gewinnbringenden Förderung beitragen kann. In der Arbeit mit geistig behinderten Kindern werden allerdings häufig die motorischen Schwierigkeiten des Schreibens betont. Diese motorische Hürde kann durch die heutige Ausstattung der Schulen mit Computern leicht überwunden werden. Eine weitere Alternative sind Stempel oder das Diktieren. Wobei gerade dem Diktieren vor allem im frühen Schriftspracherwerb viele Lernchancen zugesprochen werden (vgl. 5.2). Auch meine eigenen Erfahrungen in der Arbeit mit David bestätigen, dass das Schreiben motivierender war und das Lesen eher durch das Schreiben gefördert wurde. Das Lesen der eigenen Texte beziehungsweise Wörter schätzt die eigenen Texte nochmals wert und die Lerner können dadurch ihre Produkte präsentieren. Diese Herangehensweise erfordert allerdings ein Umdenken in der Geistigbehindertenpädagogik, denn sie hält weiter an dem erweiterten Lesebegriff fest und betont die Partizipation, die durch Lesekompetenz möglich ist. Diese Sichtweise ist stets zu unterstützen. Gerade Schüler, die mit abstrakten Zeichen wie Graphemen operieren, kann der Zugang über das Schreiben zum Lesen erleichtert werden. Die Chance des Schreibens sollte in der Geistigbehindertenpädagogik nochmals aus Perspektive des Kindes bedacht werden.

Die Arbeit mit Schreibprodukten setzt natürlich eine differenzierte Diagnostik voraus, die ebenfalls schon als verdichtete Lernchance für Kinder genutzt werden kann. Dafür eignen sich am besten förderdiagnostische Aufgaben. Prinzipiell kann jede Situation des Unterrichts oder der Förderung als diagnostische Situation angesehen werden. Um diagnostische Situationen bestmöglich auswerten zu können, haben sich die Leitfragen von DEHN (vgl. 1994, S. 21 und 4.1) bewährt.

Auf Grundlage einer soliden Diagnostik kann die Förderung an den Kompetenzen der Kinder ansetzen. Neben der kompetenzorientierten Förderung ist es wichtig, die Interessen der Lerner zu berücksichtigen und inhaltlich in einen sinnvollen schriftsprachlichen Kontext zu betten. Dafür bietet sich die Gestaltung eines eigenen Buches an, das über mehrere Wochen hinweg entstehen kann. Die Vorgehensweise kann, wie die eigene Förderung gezeigt hat, optimal an die Kompetenzen des Kindes angepasst werden. Der Lerner kann Buchstaben, Wörter, Sätze oder ganze Texte schreiben oder diktieren. Durch die Auswahl des Themas für das eigene Buch haben die Schüler einen persönlichen Bezug und können in gewisser Weise über ihren eigenen Lernweg bestimmen. Vorteilhaft ist, den Kindern die Intention der Herstellung eines eigenen Buches aufzuzeigen. Zum Beispiel können die Bücher in der Klasse präsentiert und dann in einer kleinen klasseninternen Bibliothek ausgelegt werden. Ebenso könnte die Präsentation innerhalb der Schule oder vor den Eltern stattfinden. Diese Präsentation signalisiert den Kindern größte Wertschätzung, wodurch sie neue Motivation für weitere schriftsprachliche Projekte schöpfen. Überdies kann jeder Schüler individuell Unterstützung erfahren und gerade in der Einsicht in den Aufbau von Schrift gezielte Förderung erhalten.

Wie oben bereits erwähnt, führte die Förderung Davids mit dem anfänglichen Konzept zur Überforderung und später zur Verweigerung. Diese Erfahrung hat mir gezeigt, dass man seine Förderung nicht auf eine einmalig erbrachte Leistung aufbauen kann. David zeigte an einem Tag eine herausragende schriftsprachliche Leistung, da er fast ohne Hilfe in Skelettschreibung (vgl. 8.1) verschriftete. Die differenten Leistungen lassen vermuten, dass David sich gerade in einer großen Entwicklungsphase befindet. Trotzdem ist darauf zu achten, ihn nicht zu überfordern und vertraute Aufgaben anzubieten, auch wenn dies mehrfache Wiederholungen bedeutet.

Während der Förderung musste ich lernen, dass in relativ kürzester Zeit keine größeren Fortschritte erzielt werden können. Man muss als Fördernde mit den kleinsten Erkenntnismomenten zufrieden sein. Denn gerade in der Arbeit mit Kindern mit einer geistigen Behinderung ist auf eine reduzierte und kleinschrittige Vorgehensweise zu achten. Außerdem brauchen diese Kinder viele Wiederholungen und ähnliche Erfahrungen über Jahre hinweg. Am meisten hat mich in der eigenen Förderung die Präsentation des Buches beeindruckt, da David sehr stolz wirkte und ich den Eindruck hatte, dass er einen wichtigen Schritt in Richtung geschriebener Sprache gegangen ist, was besonders sein Selbstbewusstsein betrifft. Dies bedarf aber weiterer gezielter Förderung vor allem im Bereich der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Als nächster Schritt sollte die Nutzung der Lauttabelle langsam angebahnt werden.

Im Allgemeinen ist zu sagen, dass beide Seiten gewinnbringende Erkenntnisse aus der Förderung ziehen können. Mein persönliches Fazit, mit dem ich in den schulischen Alltag gehen werde, ist vor allem die Schreibmotivation anzubahnen, aufrecht zu erhalten und fortzuführen.

Gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs ist es bedeutend, die Funktion von Schrift zu verdeutlichen und differenzierte Angebote im Umgang mit Schrift zu ermöglichen sowie ganz grundlegend gelebte Literalität authentisch zu vermitteln. Außerdem hat die Arbeit gezeigt, dass beim Schriftspracherwerb keine Grenzen für Kinder mit einer geistigen Behinderung gesetzt werden sollten, sondern gezielte Entwicklungsimpulse jedes Kind beim Entdecken der Schrift unterstützen können. Aus Sicht eines Kindes mit Down-Syndrom eröffnet der Schriftspracherwerb Möglichkeiten der Normalisierung. Die Chance sollte im Unterricht besonders durch die Vermittlung von lebenspraktischen Inhalten, in denen Schriftsprache wichtig ist, aufgegriffen werden. Solche Situationen sind zum Beispiel das Schreiben eines Briefes oder Einkaufszettels.

Abschließend ist zu sagen, das *Schreiben* öffnet das „Tor zur Welt“, auch oder gerade für Kinder mit Down-Syndrom.

10 Literaturverzeichnis

- Adam, Heidemarie/Adam, Gottfried/Möckel, Andreas (1997): Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Bd. 1: 19. Jahrhundert. Würzburg: Edition Bentheim, S. 283-285.
- Andresen, Helga (1987): Das Wort- Ein Kinderspiel? Bemerkungen zur Bedeutung der Schrift für Vorstellungen über Sprache. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude, S. 83-91.
- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Andresen, Helga/Schmidt, Astrid (2008): Zur Bedeutung mündlichen Sprachhandelns im Vorschulalter für den Schriftspracherwerb: Erzählen und Rollenspiel. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin, S. 276-291.
- Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild (2006): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. 3. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Bach, Heinz (1977): Geistigbehindertenpädagogik. 8. Auflage. Berlin: Marhold.
- Bauer, Tanja (2008): Orientierung im Alltag für Schüler mit geistiger Behinderung. Wichtige Logos und Piktogramme. Buxtehude: Persen.
- Bierwisch, Manfred (1976): Schriftstruktur und Phonologie. In: Hofer, Adolf (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 50-81.
- Breuer, Helmut/Weuffen, Maria (2000): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Erweiterte Neuauflage. Weinheim: Beltz.
- Brinkmann, Erika (2008): Unkel – ein ungewöhnliches Buch. Eingangserhebung Schriftvorerfahrung. Stuttgart: Klett.
- Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans (2003): Beobachtungshilfen für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. In: Naegele, Ingrid M./Valtin, Renate (Hrsg.): LRS – Legasthenie

- in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, S. 80-89.
- Brügelmann, Hans (1987): Umgangsformen mit Schriftsprache – Beobachtungsaufgaben zum Schulanfang. In: Eberle, Gerhard/Reiß, Günter (Hrsg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg: Edition Schindele, S. 133-153.
- Brügelmann, Hans (1989): Gezinktes Memory: Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger – eine Beobachtungshilfe für Lehrer/innen. In: Günther, Klaus B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Edition Schindele, S. 124-134.
- Brügelmann, Hans (1994): I OI oder FIA ROISA? Kinder erfinden die Schrift - Schreibversuche am Schulanfang. In: Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 82-86.
- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (2005): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. 2. unveränderte Auflage. Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (1994): Der Schulanfang ist keine Stunde Null. Schrifterfahrungen, die Kinder in die Schule mitbringen. In: Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 62-77.
- Bruner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. 2. ergänzte Auflage. Bern: Hans Huber.
- Carle, Erik (2012): Die kleine Spinne spinnt und schweigt. 17. unveränderte Auflage. Hildesheim: Gerstenberg.
- Crämer, Claudia (2001): Sinnvolle Aufgaben bei der Einführung von Buchstaben. In: Praxis Grundschule, H. 3, S. 14-24.

- Crämer, Claudia (2010): In Wald hör' ich kein [d]! Kriterien für die Auswahl von Wortmaterial zur auditiven Analyse. In: Grundschule, H. 2, S. 46-47.
- Crämer, Claudia/Schumann, Gabriele (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan/Füsenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 256-319.
- Crämer, Claudia/Walcher-Frank, Kathrin (2011): Mobile 1. Lehrermaterialien. Braunschweig: Westermann.
- Dehn, Mechthild (1990): Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen“. In: Muttersprache, H. 4, S. 305-316.
- Dehn, Mechthild (1994): Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim: Beltz.
- Dehn, Mechthild (2006): Zeit für die Schrift I. Lesen lernen und schreiben können. Berlin: Cornelsen.
- Dehn, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (2002): Elementare Schriftkultur. Was können wir von Schulanfängern erwarten? In: Grundschule, H. 5, S. 20-23.
- Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (2006): Zeit für die Schrift II. Berlin: Cornelsen.
- Dönges, Christoph (2007): Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderungsschwerpunkt Geistige Entwicklung - Modifikation zum erweiterten Lesebegriff. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 9, S. 338-344.
- Down, John Langdon Haydon (1866): Observations on an Ethnic Classification of Idiots. In: London Hospital Reports, H. 3, S. 259-262.

Euker, Nils/Koch, Arno (2013): Leseunterricht an der SFgE. Aktuelle Forschungsergebnisse und deren Bedeutung für den Unterricht. In: Lernen konkret. H. 3, S. 2-6.

Füssenich, Iris (2004): Ein diagnostischer Blick auf (schrift-)sprachliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten: Das Leere Blatt und die Kenntnis von Begriffen. In: Alfa-Form, H. 56, S. 23-26.

Füssenich, Iris (2005): Lässt sich Schulfähigkeit testen? Diagnose und Förderung (schrift-sprachlicher Fähigkeiten. In: Grundschule, H. 9, S. 18-21.

Füssenich, Iris (2008): Sind Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb immer hörbar? Im Dialog mit mehr- und einsprachigen Kindern. In: KiTa aktuell Baden- Württemberg, H.10, S. 192-195.

Füssenich, Iris (2011): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WiFF Expertise. Bd. 9. München.

Füssenich, Iris/Geisel, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Ernst Reinhardt.

Füssenich, Iris/Löffler, Cordula (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2., durchgesehene Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Füssenich, Iris/Löffler, Cordula (2009): Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Geisel, Carolin (2007): Umgang mit Schrift-(sprache) im Elementarbereich. Beobachten kindlicher Fähigkeiten mit Hilfe eines Bilderbuches. In: Deutsch differenziert. H. 2, S. 16-19.

Geisel, Carolin/Geisel, Julia (2008): TONI FEIERT GEBURTSTAG. München: Ernst Reinhardt.

Gillessen-Kaesbach, Gabriele (2007): Klinische Grundlagen des Down-Syndroms. In: Schwinger, Eberhard/Dudenhausen, Joachim W. (Hrsg.): Menschen mit Down-Syndrom. Genetik, Klinik, therapeutische Hilfen. München: Urban&Vogel, S. 11-16.

- Günthner, Werner (2013): Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff. 4. völlig überarbeitete Auflage. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Günthner, Werner (2000): Schreiben – Vom Bild zum Buchstaben. „Der Griffel öffnet dir die Tür zur Welt. Viele Fähigkeiten sind in ihm verborgen.“ (SHERIF, persischer Dichter). In: Sowa, Martin (Hrsg.): „Das reißt uns vom Hocker!“. Lernwelten in Bewegung. Dortmund: verlag modernes lernen, S. 149-174.
- Hogenboom, Marga (2003): Menschen mit geistiger Behinderung besser verstehen. Angeborene Syndrome verständlich erklärt. München: Ernst Reinhardt.
- Horstmeister, DeAnna (1995): Kommunikation- sich miteinander verständigen. In: Pueschel, Siegfried M. (Hrsg.): Down-Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Stuttgart: Thieme, S. 155-173.
- Hublow, Christoph (1985): Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In: Geistige Behinderung. H. 2, S. 1-24.
- Hüttis-Graff, Petra (1996): Beobachten als didaktische Aufgabe. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz, S. 31-39.
- Hüttis-Graff, Petra (2013a): Beobachten als didaktische Aufgabe. In: Dehn, Mechthild (Hrsg.): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin: Cornelsen, S. 152-163.
- Hüttis-Graff, Petra (2013b): Die Schulanfangsbeobachtung. In: Dehn, Mechthild (Hrsg.): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin: Cornelsen, S. 164-195.
- Hüttis-Graff, Petra/Baark, Claudia (1996): Die Schulanfangsbeobachtung. Unterrichtsaufgaben für den Schrifterwerb. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz, S. 132-155.

- Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (2009): Schriftsprache erwerben. Grundlagen und Basiswissen. Vorschläge und Hinweise für die Praxis. Für die Jahrgänge 1 und 2. Berlin: Cornelsen.
- Kretschmann, Rudolf (1987): Sprachanalytische Vorstufen der Lesekompetenz von Vorschulkindern bei Schuleintritt und Schulkindern am Ende des 1. Schuljahres. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude, S. 200-206.
- Kretschmann, Rudolf/Dobrindt, Yvonne/Behring, Karin (1998): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz. In den Schuljahren 1 und 2. Horneburg: Persen.
- Küspert, Petra/ Schneider, Wolfgang (2006): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter – Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lurija, Alexander Romanowitsch (1986a): Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Weinheim: VCH.
- Lurija, Alexander Romanowitsch (1986b): Sprache und Bewußtsein. 2. durchgesehene Auflage. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Mann, Christine (2001): Besondere Schwierigkeiten der Kinder im Schriftspracherwerb. In: Mann, Christine/Oberländer, Hilke/Scheid, Cornelia (Hrsg.): LRS-Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz, S. 58-106.
- Manske, Christel (2011): Das Down-Syndrom: Begabte Kinder im Unterricht. Berlin: lehmanns media.
- Manske, Christel (2004): Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nichtlineare Didaktik nach Vygotskij. Weinheim: Beltz.
- Marx, Ulrike/Steffen, Gabriele (1990): Lesenlernen mit Hand und Fuß. Ein mehrdimensionaler Leselehrgang im handlungsorientierten Stationsverfahren. Begleitband. Horneburg: Sigrid Persen.

- Marx, Ulrike/Steffen, Gabriele (1991): Mitmach-Texte. Lesenlernen mit Hand und Fuß. Begleitband. Horneburg: Sigrid Persen.
- Merklinger, Daniela (2009): „Und dann sagte der Löwe ...“. Fünfjährige schreiben eigene Texte zu Hörmedien. In: Grundschulunterricht Deutsch, H. 1, S. 6-10.
- Merklinger, Daniela (2008): Das Nilpferd sieht die Frau lesen. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 215.216, S. 34-35.
- Müller-Wagner, Katharina (2000): Erfahrungen mit einer selbst erstellten und variablen Anlauttabelle. Für einen offenen Lese- und Schreib-Unterricht im Eingangsbereich der Unterstufe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. H. 4, S. 156-159.
- Neitzel, Heidemarie (2007): Genetische Grundlagen des Down-Syndroms. In: Schwinger, Eberhard/Dudenhausen, Joachim W. (Hrsg.): Menschen mit Down-Syndrom. Genetik, Klinik, therapeutische Hilfen. München: Urban&Vogel, S. 17-29.
- Nickel, Sven (2005): Literacy beginnt in der Familie: eine Aufgabe für die Schule? In: Hofmann, Bernhard/Sasse, Ada (Hrsg.): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 179-188.
- Niedermann, Albin/Sassenroth, Martin (2004): Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Horneburg: Persen.
- Ong, Walter J. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutsche Verlag.
- Osburg, Claudia (1998): Anlauttabellen im Unterricht – Methodische Neuheit oder didaktischer Umbruch? In: Osburg, Claudia (Hrsg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung. Initiierung sprachlicher Lernprozesse im Bereich der Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 97-136.
- Osburg, Claudia (2003): Wenn Kinder nicht verstehen (können). In: Praxis Grundschule, H. 3, S. 28-31.

- Ostad, Johanne (2007): Die Kommunikationsfähigkeit der Kinder mit Down-Syndrom. In: Leben mit Down-Syndrom, H. 56, S. 14-24.
- Plume, Ellen/Schneider, Wolfgang (2004): Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger-Buchstaben-Laut-Training. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prieß, Marianne (1999): Anlauttabellen selbst herstellen. In: Grundschule; H. 12, S. 52-55.
- Pueschel, Siegfried M. (1995a): Besondere Merkmale beim Kind mit Down-Syndrom. In: Pueschel, Siegfried M. (Hrsg.): Down-Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Stuttgart: Thieme, S. 59-63.
- Pueschel, Siegfried M. (1995b): Die Ursache des Down-Syndroms. In: Pueschel, Siegfried M. (Hrsg.): Down-Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Stuttgart: Thieme, S. 38-47.
- Pueschel, Siegfried M. (1995c): Ein Blick in die Geschichte. In: Pueschel, Siegfried M. (Hrsg.): Down-Syndrom. Für eine bessere Zukunft. Stuttgart: Thieme, S. 33-37.
- Reichen, Jürgen (1982): Lesen durch Schreiben. Zürich: Scola.
- Reiske, Jenny (2011): Dialogisches Vorlesen – ein Weg zum Erzählen. In: Grundschule Deutsch, H. 29, S. 16-19.
- Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2001): Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung und Lehrplan zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung. Mainz: Sommer.
- Rondal, Jean (2005): Sprachförderung für Menschen mit Down-Syndrom - ein Leben lang. In: Leben mit Down-Syndrom, H. 49, S. 30ff.
- Sasse, Ada (2005): Aufwachsen mit Schrift. Zugänge zur Schriftkultur in den Bildungsprogrammen der Bundesländer für den Elementarbereich. In: Hofmann, Bernhard/Sasse, Ada (Hrsg.): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 192-222.

- Sandu, Annika (2009): Ein Wort ist ein Klotz. Zum Training sprachlicher Fähigkeiten aus der Sicht von Kindern. In: Grundschule, H. 4, S. 28-30.
- Schäfer, Holger/Leis, Nicole (2007): Der Anlautbaum. Konzept eines lehrgangs unabhängigen Anlautsystems - nicht nur für Schüler mit Förderbedarf -. Theoretische Grundlegung zum Schriftspracherwerb der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung. Praxisbezogene Arbeitsmaterialien und Kopiervorlagen zur Arbeit im Anlautsystem und im Offenen Unterricht. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Schäfer, Holger/Leis, Nicole (2008): Lesen und Schreiben im Handumdrehen. Lautgebärden erleichtern den Schriftspracherwerb in Förderschule und Grundschule. München: Ernst Reinhardt.
- Schaner-Wolles, Chris (2000): Sprachentwicklung bei geistiger Retardierung. Williams-Beuren Syndrom und Down-Syndrom. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Bd. C III 3 der Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 663-685.
- Schmid-Barkow, Ingrid (1999): Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewusstheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schmid-Barkow, Ingrid (2013): Schuleingangsdagnostik des Schreibens und Perspektiven auf das Schreiben „vor der Schrift“. In: Jeuk, Stefan/Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsg.): Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach, S. 193-212.
- Schmitt, Lothar (1989): Die Bedeutung von Segmentierungsstrategien im Leselernprozeß bei Schülern der Schule für Lernbehinderte. In: Günther, Klaus B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Edition Schindele, S. 186-204.
- Schmitz, Gudrun/Niederkrüger, Rosemarie/Wrington, Gisela (1993): Neues Lernen mit Geistigbehinderten. Geistigbehinderte lernen lesen und schreiben. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler.
- Schumacher, Werner/Stabenau, Iris/Thamm, Jürgen (2007): Empfehlungen für den Lese- und Schreibunterricht. In: Schurad, Heinz/Schumacher, Werner/Stabenau, Iris/Thamm,

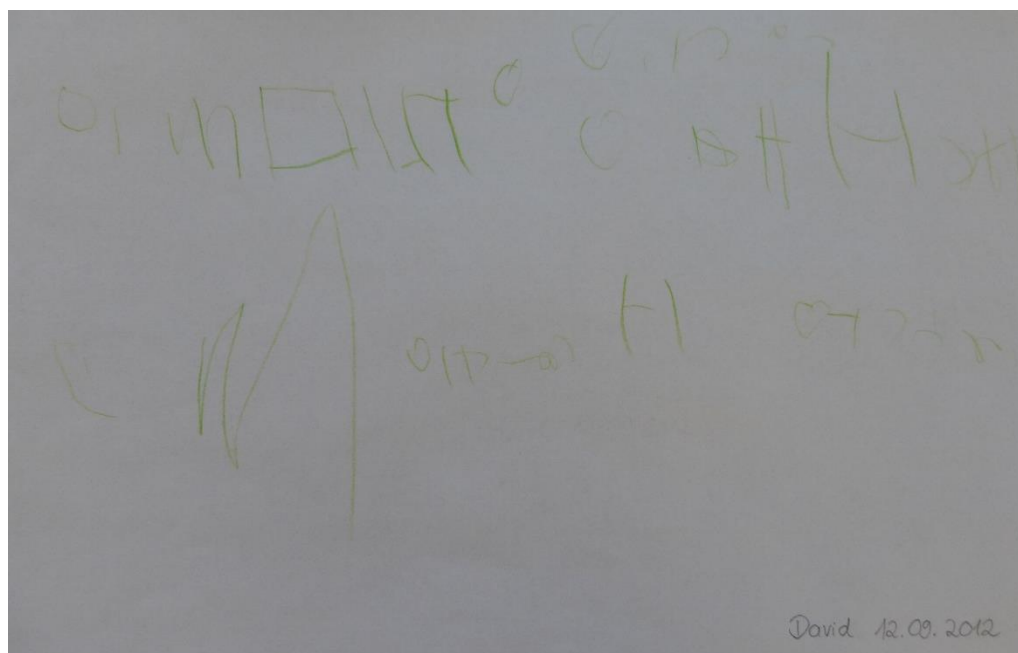
- Jürgen (Hrsg.): Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. 4. unveränderte Auflage. Oberhausen: ATHENA, S. 74-100.
- Schurad, Heinz (2007): Grundlegende Überlegungen zum Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte, z.B. an der Maximilian-Kolbe-Schule. In: Schurad, Heinz/Schumacher, Werner/Stabenau, Iris/Thamm, Jürgen (Hrsg.): Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. 4. unveränderte Auflage. Oberhausen: ATHENA, S. 21-46.
- Speck, Otto (2012): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 11. überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Spitta, Gudrun (1987): Ein Klassenraum, der zum Schreiben einlädt. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude, S. 53-62.
- Thamm, Jürgen (2007): Fachdidaktische Grundlagen. In: Schurad, Heinz/Schumacher, Werner/Stabenau, Iris/Thamm, Jürgen (Hrsg.): Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. 4. unveränderte Auflage. Oberhausen: ATHENA, S. 47-73.
- Valtin, Renate (1993): Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken: Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: Valtin, Renate/Naegele, Ingrid (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). 3. Auflage. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e. V., S. 23-53.
- Valtin, Renate (2000): Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen für die Förderdiagnostik. In: Naegele, Ingrid M./Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim: Beltz, S. 48-69.
- Valtin, Renate (2010): Phonologische Bewusstheit. Eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär, H. 1, S. 4-10.

- Vygotskij, Lev Semënovič (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Übersetzung nach dem Original von 1934. Weinheim: Beltz.
- Wachendorf, Peter/Debbrecht, Jan (o.J.): Lauttabelle. Service. Begleitmaterial (gratis). Gestaltungskriterien. [Online]: www.jandorfverlag.de/service/begleitmaterial-gratis/gestaltungskriterien.html [Stand 21.12.2013].
- Wachsmuth, Susanne (2007): Literacy. Hinführung von Menschen mit geistiger Behinderung zur Schrift. In: Geistige Behinderung, H. 1, S. 30-39.
- Wedel-Wolff, Annegret von (2006): Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig: Westermann.
- Weiske, Katja (2008): Die ärztliche Sicht auf Menschen mit Down-Syndrom. Göttingen: V&R unipress.
- Wespe, Manfred (1997): Schritt für Schritt zum Text. Schreibentwicklung im Anfangsunterricht. In: Grundschule, H.11, S. 9-13.
- Whitehead, Marian (2004): Sprachliche Bildung und Sprachkompetenz. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-311.
- Wilken, Etta (1992): Ebenen der Sprachkompetenz und Entwicklungssequenzen in der Sprachtherapie bei Kindern mit Down-Syndrom. In: Dittmann, Werner (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom. Aspekte ihres Lebens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 80-90.
- Wilken, Etta (2001): Down-Syndrom – Wir gehören dazu. Ergebnisse der Fragebogensauswertung. In: Leben mit Down-Syndrom, H. 38, S. 7-11.
- Wilken, Etta (2009): Menschen mit Down-Syndrom. In Familie, Schule und Gesellschaft. 2. vollständig überarb. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Wilken, Etta (2010): Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems. 11. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.





































Wischmeyer, Marietta (2000): Lesenlernen in Bewegung. In: Sowa, Martin (Hrsg.): „Das reißt uns vom Hocker!“. Lernwelten in Bewegung. Dortmund: verlag modernes lernen, S. 115-148.

11 Anhang

A 1 Leeres Blatt 2012



A 2 Lauttabelle

A a 	L l 	R r 	...ch 
E e 	M m 	N n 	...e 
I i 	H h 	Sch sch 	...ie 
O o 	St st 	Sp sp 	...ng 
U u 	B b 	P p 	...nk 
Ö ö 	G g 	K k 	...pf 
Ü ü 	D d 	T t 	...s 
Au au 	S s 	Z z 	
Ei ei 	W w 	F f 	
Eu eu 	J j 		

A 3 Beobachtungsbögen

Beobachtungsaufgaben für die Einschulung

Name des Kindes: David Geburtstag: 02.08.04 Alter: 9;1
 Erst-/Zweit-/Familiensprache: deutsch
 Schule: Förderschwerpunkt ganzheitl. Entwicklung
 Klassenlehrer/in: Fr. Neude Datum: 05.09.13
17.09.13
19.09.13

Gezinktes Memory

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benützt? ☒ Ja ☐ Nein

Kommentar: Daniel hat von Beginn an die Schrift genutzt,
er hat sich am Anlaut orientiert, daher kam es zu
fehlern. (Mund - Moud) Daniel hat sprachl. Vorbild sofort übernommen
Daniel konnte alle Bilder benennen

Erklärung des Kindes: Er wollte seinen "Trick" nicht verraten

Embleme lesen

Anzahl der Richtigen 7

McDonald's	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Pommes</u>
Mercedes	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Auto fahren</u>
RTL	<input type="checkbox"/>	
Langnese	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Eis</u>
Apotheke	<input type="checkbox"/>	
Fußgängerweg	<input type="checkbox"/>	
Post	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Post</u>
Coca-Cola	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Cola</u>
Stoppschild	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Krankenhaus</u>
Rotes Kreuz	<input checked="" type="checkbox"/>	
Nutella	<input type="checkbox"/>	
WC	<input type="checkbox"/>	
LEGO	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Legó</u>

abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren



Reihenfolge der Embleme notieren

Leeres Blatt

1. Eigenes geschrieben Namen geschrieben, Kritzelschrift
2. Geübt/auswendig Gelerntes geschrieben Polizei abgeschrieben
3. Einzelne Buchstaben geschrieben ✓
4. Keine Wörter oder Buchstaben geschrieben _____
5. Nichts geschrieben _____

Zeichen kategorisieren

Richtig

Falsch

Zuordnung zu Buchstaben K, S, D, A, ER Haus, Sonne, Ball, Latene

Zuordnung zu Wörtern Apfel, Mama _____

Zuordnung zu Zahlen 526, 5, 1, 21, 936, 87 _____

Kommentar: erliest Mama, bei Apfel erliest er Auto → orientiert sich am Anlaut, andere Wörter haben für Daniel noch keine Bedeutung, da er die Buchstaben nicht zu einem Wort zusammenfügen konnte

richtige Kategorien 1/3

Reime erkennen

Übungsitem: **Wal – Schal – Mütze**Anzahl der Richtigen 5Haus – Maus – Bär ☐Wurm – Leiter – Turm ☒Keller – Teller – Eis ☐Sonne – Mond – Tonne ☒Löffel – Suppe – Puppe ☒Kasse – Glas – Tasse ☐Nase – Hase – Auge ☒Ohr – Hund – Mund ☐Nuss – Auto – Bus ☐Mantel – Dose – Hose ☒

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen ☒ Ja ☐ NeinMindestens 8 richtig zugeordnet ☐ Ja ☒ NeinSemantisch zugeordnet ☐ Ja ☒ NeinRatestrategie ☒ Ja ☐ Nein

* Emmer anstatt Tonne
Jacke " Mantel

31

Kopiervorlage 9/3 – Protokollbogen

Silbensegmentierung

Übungsitem: Ba-na-ne

Man-tel

Hund

Anzahl der Richtigen

10

To-ma-te	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Au-to	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Pin-sel	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Bus	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Re-gen-bo-gen	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Lo-ko-mo-ti-ve	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
A-na-nas	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Haus	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Scho-ko-la-de	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Pa-pa-gei	<input checked="" type="checkbox"/>	_____

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen

☒ Ja☐ Nein

einsilbige Wörter

☒ richtig☐ falsch segmentiert

zweisilbige Wörter

☒ richtig☐ falsch segmentiert

dreisilbige Wörter

☒ richtig☐ falsch segmentiert

vier-/fünfsilbige Wörter

☒ richtig☐ falsch segmentiert(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch ☒ markieren)**Phonemanalyse (Anlaute)**

Übungsitems: d – Dach

o – Ente

Anzahl der Richtigen

9

- | | | |
|----------------|---|---|
| 1. e – Maus | <input type="checkbox"/> Ja | <input checked="" type="checkbox"/> Nein |
| 2. s – Sonne | <input checked="" type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 3. a – Ameise | <input checked="" type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 4. f – Hund | <input type="checkbox"/> Ja | <input checked="" type="checkbox"/> Nein |
| 5. i – Igel | <input checked="" type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 6. p – Pinsel | <input checked="" type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 7. r – Oma | <input type="checkbox"/> Ja | <input checked="" type="checkbox"/> Nein |
| 8. l – Leiter | <input checked="" type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 9. t – Giraffe | <input checked="" type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 10. m – Löwe | <input type="checkbox"/> Ja | <input checked="" type="checkbox"/> Nein |

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen

☒ Ja☐ Nein

Mindestens 8 richtig beantwortet

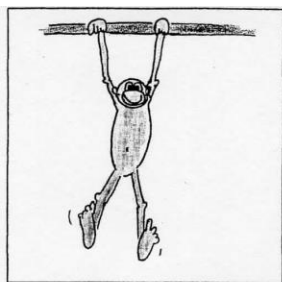
☒ Ja☐ Nein

Ratestrategie

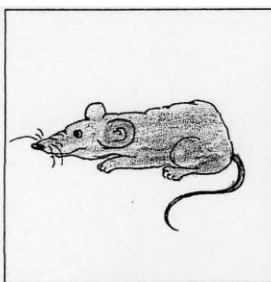
☐ Ja☒ **Nein**

(gewählte Antwort des Kindes ankreuzen bzw. notieren)

A 4 Anlautaufgabe



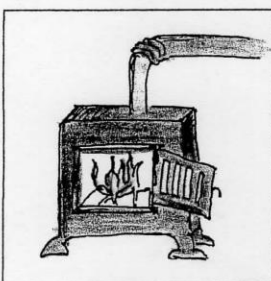
Affe



Maus



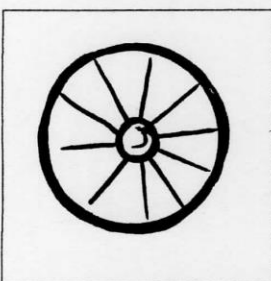
Tisch



Ofen



Igel



Rad



Lampe



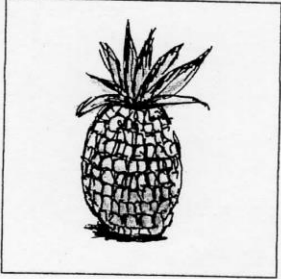
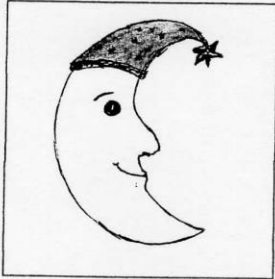
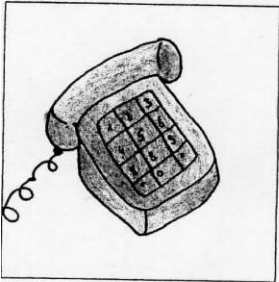


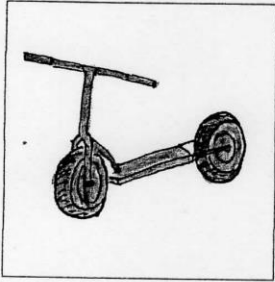
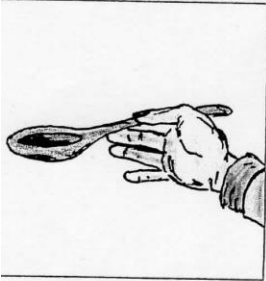
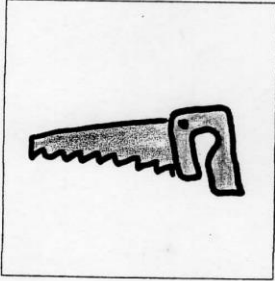
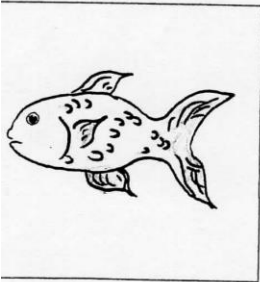
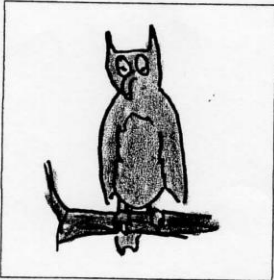
Sonne



Fenster

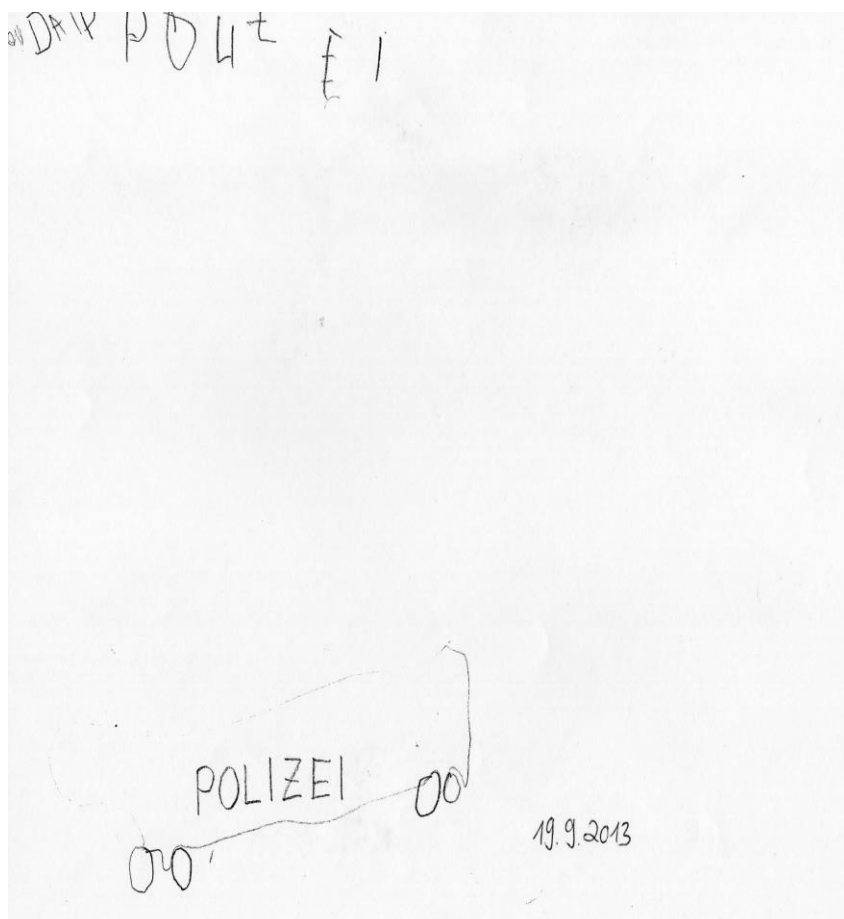
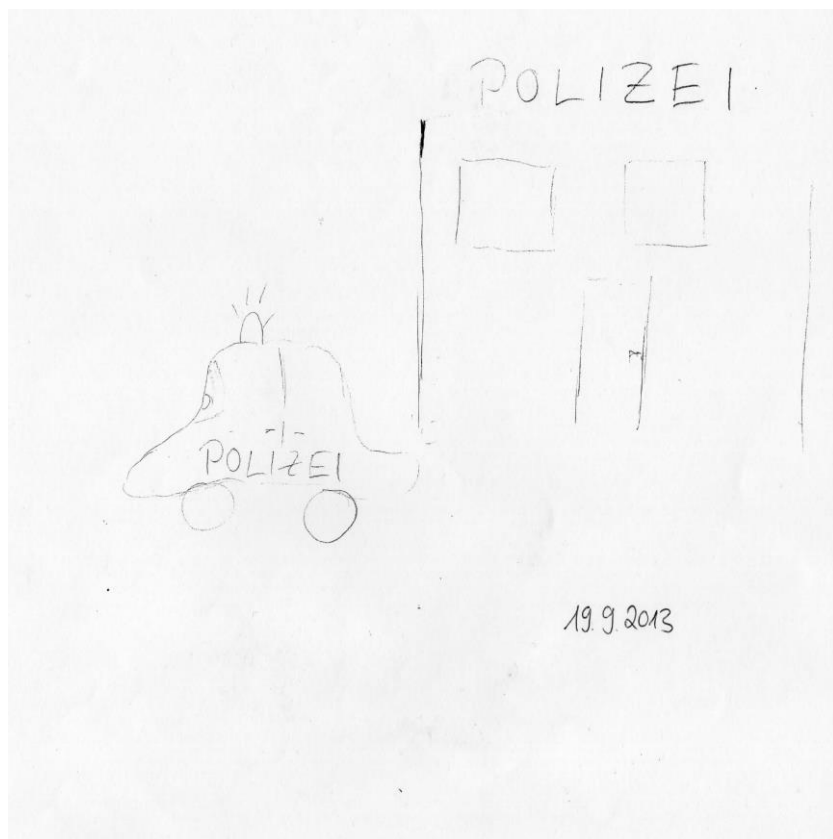


Uhr

	<u>A</u> nanas		<u>O</u> nd
	<u>T</u> elefon		<u>O</u> ma
	<u>I</u> ndianer		<u>D</u> oller
	<u>F</u> össel		<u>S</u> äge
	<u>F</u> isch		<u>O</u> hu

Üssenich/Löffler, Materialheft Schriftspracherwerb. Ernst Reinhardt Verlag 2005, 2009 (in Anlehnung an Füssenich/Löffler, (2003a): Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 26, Heft 3, 13)

A 5 Leeres Blatt 2013



A 6 Wunschzettel

2) H P P L (H H H H) G P A W 4 4
T GROßES HANDY
RAH B I U N
4 F G O
H V 2 3 A L
F E A 4 O N O
P P W 3 B B B A B R
P A
D A V I D
20.09.2013

A 7 Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel

Name des Kindes:	<u>David</u>	Alter:	<u>9; 1</u>
Erst-/Zweitsprache:	<u>deutsch</u>		
Zuständige pädagogische Fachkraft:			
Durchgeführt von:	<u>Julia Zeller</u>	Durchführungsdatum:	<u>20.9.2013</u>

Teil 1 „Bilderbuch“*Literacy*

- ☒ Das Kind schlägt das Buch von der richtigen Seite her auf (kennt Anfang und Richtung von Büchern).
- ☒ Das Kind zeigt Interesse am Buch (z.B. schaut, blättert langsam).
- oder
- ☐ Das Kind blättert schnell durch (ohne Bilder anzuschauen).
- ☒ Das Kind zeigt Interesse an Schrift.
- ☒ Das Kind hört konzentriert zu.
- ☒ Das Kind setzt sich mit dem Text auseinander/bringt eigene Äußerungen/Bemerkungen ein (stellt z.B. einen Zusammenhang zu eigenen Erlebnissen her). auf Nachfrage
- ☐ Das Kind stellt Fragen zum Text.
- ☐ Das Kind stellt Fragen zur Schrift.
- ☐ Das Kind stellt Fragen zu den Zahlen.

Wissen über Schrift

- ☒ Das Kind kann Bild und Schrift unterscheiden.
- ☒ Das Kind kennt die Schreibrichtung (durch Zeigen, wo man anfangen muss und wo es weitergeht).
- ☒ Das Kind kann einen Zusammenhang zwischen der Schrift und den Bildern herstellen.
- ☒ Das Kind kennt die Funktion von Schrift.
- ☐ Das Kind kennt den Begriff „Buchstabe“.
- ☐ Das Kind kennt den Begriff „Zahl“. unsicher
- ☐ Das Kind kennt bereits einzelne Buchstabennamen: _____
- ☒ Das Kind kennt bereits einzelne Lautwerte: _____
- ☐ Das Kind erkennt Ganzwörter: _____
- ☐ Das Kind liest (was, wann?): _____

Teil 2 „Wunschzettel“

☒ Das Kind hat Ideen, was es sich wünscht:

Schwert, Pistole, großes Handy, großer Computer, Lego, Adventskalender, Schreiblernbuch, Stock, Buch, grüner Buch mit Angry Birds, großer Laptop

<input checked="" type="checkbox"/> Das Kind schreibt selbst	<input checked="" type="checkbox"/> Das Kind diktiert	<input type="checkbox"/> Das Kind malt
Wenn ja ...	Wenn ja ...	
<input type="checkbox"/> malt noch zusätzlich (um das Geschriebene zu illustrieren/ verdeutlichen);	<input type="checkbox"/> malt dazu;	
<input checked="" type="checkbox"/> kritzelt;	<input checked="" type="checkbox"/> diktiert einzelne Wörter;	
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt einzelne Buchstaben;	<input type="checkbox"/> diktiert Sätze;	
<input type="checkbox"/> schreibt auswendig Gelerntes/ Gelehrtes;	<input type="checkbox"/> lautiert.	
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt Eigenes; mit etwas Hilfe		
<input checked="" type="checkbox"/> fragt nach, wie etwas geschrieben wird; (einzelne Buchstaben)		
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt den eigenen Namen; D falsch herum geschrieben		
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt Großbuchstaben;		
<input type="checkbox"/> schreibt Groß- und Kleinbuchstaben;		
<input checked="" type="checkbox"/> kennt die Schreibrichtung.		

Verlaufsbeschreibung Wunschzettel:

David hat sofort Ideen, was er sich wünscht und beginnt selbstbewusst mit dem Schreiben. Er fragt nach bei Buchstaben, die er noch nicht schreiben kann (Sch, G), diktiert (großes Handy), gelut immer mehr über in Kritzelschrift, liest nach dem Schreiben manche Wörter vor, zeigt seinen Wunschzettel stolz in der Klasse

Bemerkungen zum Bilderbuch:

assoziiert Geschenke zunächst mit Weihnachten, braucht etwas Hilfe durch Erinnerung an sein Geburtsdatum, um auf Geburtstag zu kommen, zeigt bei Frage nach Zahlen auf Buchstaben → Beobachtungsaufgabe. Fusswider/Köffler, entdeckt das Herz, erkennt Lisa nicht sofort, fühlt sich bei Fragen direkt ausgesprochen

Weitere Beobachtungen:

Wie geht das Kind mit der (Schreib-)Aufforderung um?

sehr selbstbewusst, Angebot des Diktierens lehnt er ab und möchte selbst schreiben

Selbsteinschätzung des Kindes (z.B. „Ich kann (nicht) schreiben.“) selbst schreiben

☐ Das Kind bittet um Hilfe.

☒ Das Kind kann Hilfestellungen integrieren.

☒ Das Kind hat eine Strategie, um die Aufgabe zu bewältigen: Spricht sich die Worte vor und schreibt dann, später Kritzelschrift

A 8 Brief an David

LIEBER DAVID,
ICH WAR AM MONTAG IN
DER SCHULE.
LEIDER WARST DU KRANK.



ICH HOFFE ES GEHT DIR
WIEDER BESSER UND
DU KONNTEST MIT INS THEATER GEHEN.

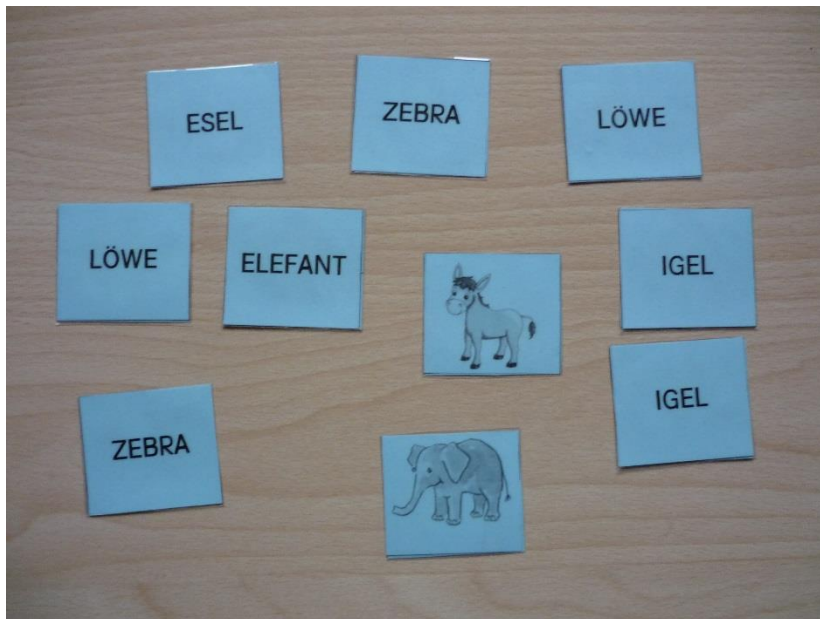
AM FREITAG UND AM MONTAG KANN ICH
LEIDER NICHT KOMMEN. ICH MUSS
SELBST IN DIE SCHULE FÜR
ERWACHSENE GEHEN.



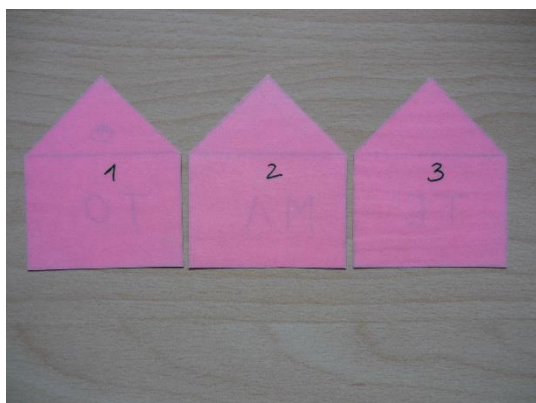
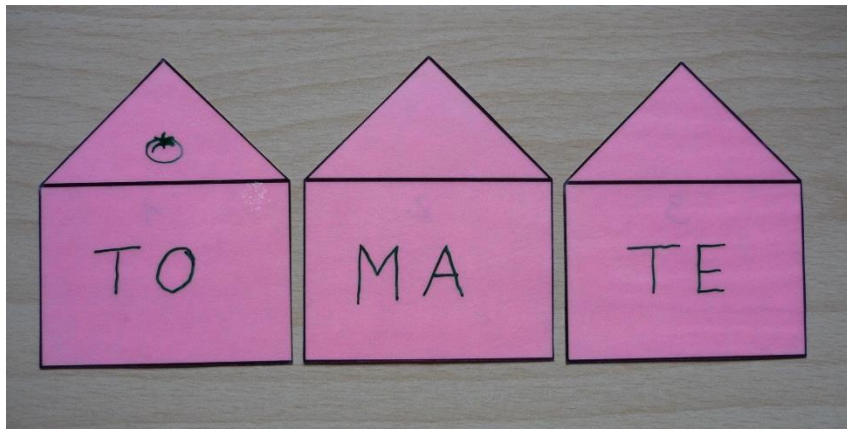
WIR SEHEN UNS
AM 06. DEZEMBER WIEDER,
AM NIKOLAUSTAG.
ICH FREUE MICH AUF
UNSERE TIERGESCHICHTE.

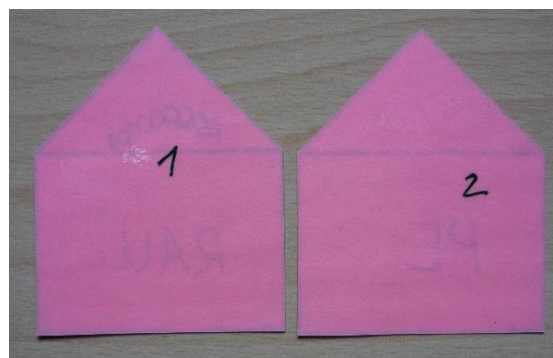
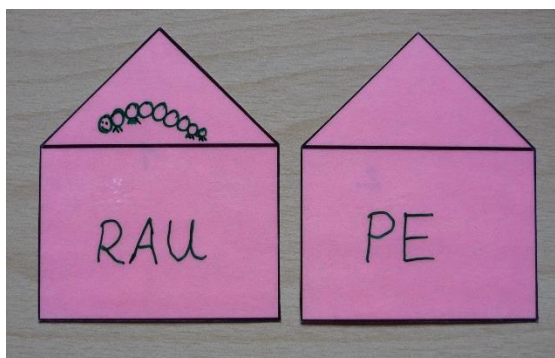
LIEBE GRÜSSE,
FRAU ZELLER

A 9 Gezinktes Memory

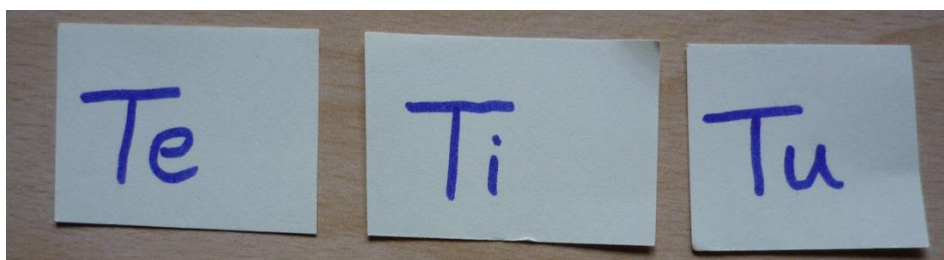
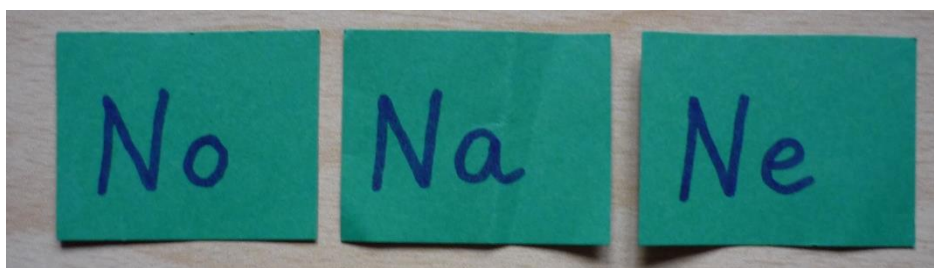


A 10 Häuser zur Silbensegmentierung





A 11 Box mit Silben



A 12 Memory zur Lauttabelle







































A a	L l	R r	E e
M m	N n	I i	D d
P p	O o	S s	K k

A 13 Domino zur Lauttabelle

	L l		R r		E e
	M m		N n		I i
	D d		P p		O o
	S s		K k		U u

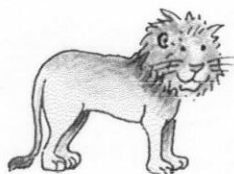
A 14 Zuordnungsaufgabe zur Lauttabelle

A a	  	E e	  	I i	  	O o	  
L l	  	M m	  	D d	  	S s	  
R r	  	N n	  	P p	  	K k	  

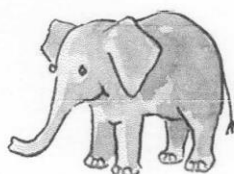
A 15 Schreibe mit der Lauttabelle

Schreibe mit der Lauttabelle

L	l	ll
M	m	mm
N	n	nn
O	o	oo
P	p	pp
Q	q	qq
R	r	rr
S	s	ss
T	t	tt
U	u	uu
V	v	vv
W	w	ww
X	x	xx
Y	y	yy
Z	z	zz

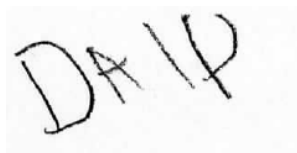


L	o	M	T



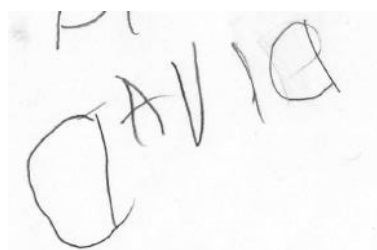
T	l	S	F	A	W	+

A 16 Eigenen Namen schreiben



19.09.2013

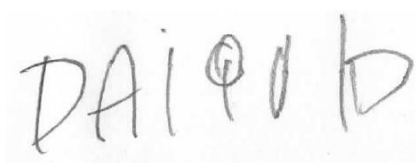
Name: DAIP
Datum: 19.9.2013
Klasse:



20.09.2013



24.09.2013



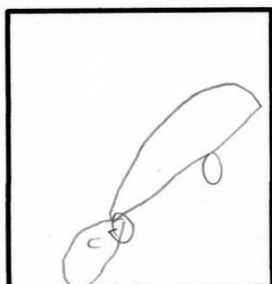
09.12.2013

A 17 Klammerkarte mit Namen

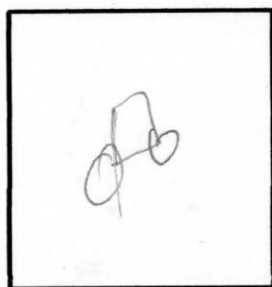


A 18 Schreibe die Wörter

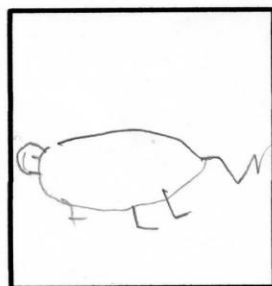
Schreibe die Wörter



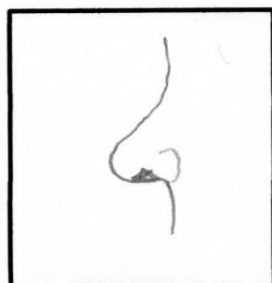
BPR



TOT



MARR



15

24.09.2013

A 19 Vorbereitung Buch

DA KOMMT DER LÖWE ES GEHT
UND FRAGT WANN
MAGST DU MICH KÜSSEN?
MAGST DU MICH KÜSSEN?
18.11.13
Überarbeitung 06.12.13

DA KOMMT DER LÖWE
UND FRAGT
MAGST DU MIT MIR INS GEHEGE GEHEN

18.11.13

DA KOMMT DA KOMMT GIELE

UND FRAGT  FRAG I

MAGST DU MIT MIR KLAPPERN KLAPPERN

33 B R to 01
009000 of

22. 11. 13

DA KOMMT DA KOMMT T P ELEFANT

UND FRAGT UN

MAGST DU MAGST T DW

ICH MÖCHTE DICH ANKNABBERN.

22. 11. 13

DA KOMMT TOTIG ER

UND FRAGT

MAGST DU MIT MIR AUF DEN ELEFANTEN KLETTERN

06.12.13

A 20 Die kleine Biene sammelt Honig und sagt nichts

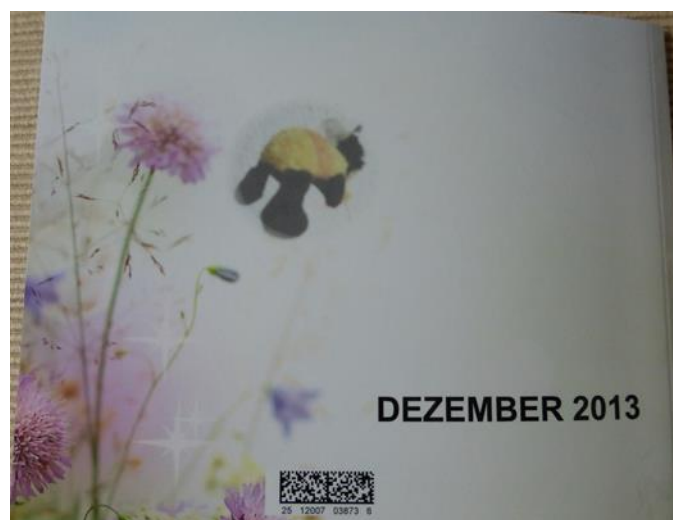
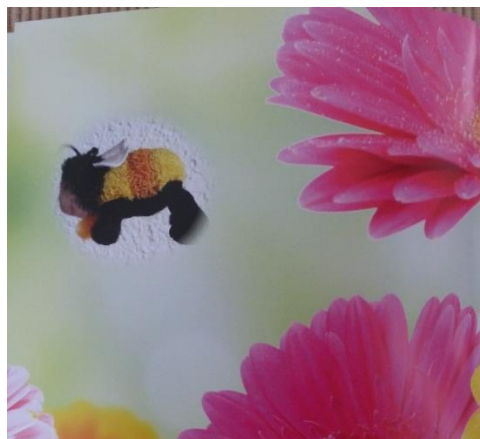




Diese Seite wiederholt sich nach jedem Tier und das Honigglas wird immer voller.







Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift